

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثالث عشر العدد 47 يوليو 2007

القيادة التربوية
عرض
د. ضياء الدين زاهر

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات
من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية
موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة تقارير استراتيجية

هيئة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

العدد السابع والأربعون
(يوليو٢٠٠٧)

تصدر عن
المركز العربي للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمي مع:
كلية التربية جامعة عين شمس
مكتب التربية العربي لدول الخليج
جامعة المنصورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧
فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي
أ.د ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦
بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الثالث عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٤٧ يوليو ٢٠٠٧

♦ عرض كتب

♦ حركة التربية:

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

يسعد مجلة مستقبل التربية العربية أن تقدم لقرائها الكـرام مـن البـاحثين والتربويين والمثقفين عددها السابع والأربعين بعد أن حققت نجاحاً ملحوظاً، بفضل ثقة الباحثين وأعضاء هيئات التدريس بالجامعات بها، وها هي ذى تقدم هذا العـدد الحافل بالأبحاث والدراسات الجادة الرصينة والهادفة إلى بناء مستقبل أفضل.

ويأتى البحث الأول عن الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفى وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية، والبحث يتعرض بالتحليـل لأحد المفاهيم الإدارية والنفسية الحديثة- الإحساس بالعدالة التنظيمية- والتى لاقت قبولا، واهتماماً من قبل الباحثين والمهتمين بأمور التنظيم الإدارى فى مجال إدارة الأعمال، كما أنه يفيد الخبراء والمسئولين عن تطـوير بـرامج تنميـة المـوارد البشرية.

أما البحث الثانى فهو عن اتجاهات طلبة الإرشاد النفسى نحو المهنة، فـى ضوء بعض المتغيرات وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى المقارن لملاءمته لهذه الدراسة التربوية النفسية، وقد أوصى الباحثان فى نهاية البحث بالتركيز على إعطاء الدور الأكبر لإتاحة الظروف للمرشدات من الإناث لكى يمارسن عملهن بفاعليـة وقوة أكثر.

أما البحث الثالث فيعرض لفاعلية نموذج رحلة التدريس فى تنمية التحصيل الأكاديمى ومهارات عمليات العلم، والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثانى الثانوى- فى مادة الكيمياء. وقد أوصى الباحثان بناء على النتائج التى توصلا إليها بأن استخدام نموذج رحلة التدريس له أثر مرتفع فى تنمية مستويات التحصيل الأكاديمى الدنيا والعليا المرتبطة بالمحتوى العلمى لوحدة " الكيمياء العضوية" كما أوصيا بعقد دورات تدريبية لمعلمى ومعلمات العلوم أثناء الخدمة على كيفية استخدام هذا النموذج.

أما البحث الرابع فهو عن " تربية المواطنة لطلاب الجامعات، دراسة تحليلية. وقد انتهت الباحثة إلى أن تربية المواطنة لابد أن تنعكس بوضوح فى المناهج الجامعية التى يجب أن تقدم للطلاب من المعلومات والخبرات، والقيم والاتجاهات والمهارات ما يساعدهم فى تكوين شخصياتهم الإيجابية والفاعلة، كما يجب أن تتيح الجامعة أيضا، المناخ والبيئة المناسبة التى تمكن الطلاب من ممارسة الأنشطة، بمختلف أنواعها مما يسهم فى تكوين قيم المواطنة والديمقراطية والحرية والمسئولية، والتعاون والإيجابية.

ثم يأتى بعد ذلك ثلاثة أبحاث تتعرض لموضوعات أدبية أفردت المجلة لها ملفاً خاصاً.

كما عرض الأستاذ الدكتور رئيس التحرير لكتاب من أهم الكتب التى صدرت عن "القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات". إلى جانب الأبواب الثابتة فى المجلة، ونسأل الله أن يوفقنا إلى استكمال المسيرة وتحقيق الأهداف.

والله الموفق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية.

د. عادل السيد الجندى – د. عادل السعيد البنا

- اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات

د. سامي أبو إسحاق – د. عاطف الأغا

- فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء.

د. حمد بن خالد الخالدي – د. عبير بنت عبد السلام أبو الحسن

- تربية المواطنة لطلاب الجامعات – دراسة تحليلية

د. سهير على الجيار



الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية

د/ عادل السيد الجندي*

د/ عادل السعيد البنا**

تستمد نظم تقييم أداء العاملين أهميتها ليس فقط من كونها تـوفر المعلومـات اللازمة للعديد من قرارات الأفراد الهامة مثل العلاوات والترقيات والتدريب والنقل. بـل ومن تأثيرها الواضح على تنمية العاملين ورضاتهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل . وإذا كـان الباحثون قد استشعروا أهمية قضية تقييم أداء العاملين منذ زمن بعيد إلى الحد الذي يمكـن معه القول بأن موضوع تقييم أداء العاملين قد حظي تاريخياً بحجم كبير من البحـوث لـم يحظ به موضوع آخر في مجال الأفراد والتنظيم، فإن الاهتمام بهذا الموضوع كما يرى كل من Pearce& Parter(1986) قد أصبح ملحوظاً بشكل أكبر خلال السنوات القليلـة الماضية بسبب انعكاساته القوية على قضيتين معاصرتين هامتين هما؛ قضية العدالة فـي معاملة العاملين وقضية الكفاية الإنتاجية. إلا أن هذا الاهتمام للأسف لم يسفر عن نجـاح ملحوظ لنظم تقييم أداء العاملين في الممارسات العملية داخل منظمات الأعمال مما يعزى أسباب فشل نظم تقييم الأداء على المستويين الأكاديمي والتطبيقي إلـى تركيـز البحـوث السابقة على الجوانب القياسية، وعلى وجه الخصوص الخصائص السـيكومترية لنمـاذج تقييم أداء العاملين وتدريب الرؤساء المباشرين على كيفية تفادي أخطاء القيـاس الشـائعة مثل أخطاء الهالة والتشدد أو التساهل، على حساب الجوانب غير القياسية، وعلـى وجـه الخصوص ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء وما تسفر عن هذه الثقة من نتائج.

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

** أستاذ علم النفس المساعد – كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية.

كما أن وجود الفرد في مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية لبيئة المؤسسة متمثلة في: الانغماس في العمل Involvement ويعكس درجة اهتمام العاملين بوظائفهم وارتباطهم بها، وتماسك الرفاق Peer Cohesion ويمثل روح الصداقة، ودرجة مساندة العاملين كل منهم للآخرين ، وتعضيد العاملين Staff Support ويعكس مدى ما تقدمه إدارة المؤسسة من تعضيد ودعم ومساندة العاملين بها وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً، والاستقلال Autonomy ويعكس مدى ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي ، واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم ، والتوجه بالعمل Task Orientation ويعكس درجة ما تؤكده بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال ، وأبعاد المحافظة على النظام متمثلة في ضغط العمل Work Pressure وتعكس مدى سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة، والوضوح Clarity ويعكس مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل ، والضبط Control وتعكس مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضبط ، والتجديد Innovation ويعكس مدى التأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المداخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، والراحة البدنية Physical Comfort وتعكس مدى ما تسهم به العوامل والظروف المادية المحيطة بمكان العمل في توفير مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل.

وفي ضوء ما أبرزته الأدبيات – في الآونة الأخيرة – من أهمية الدور الذي قد تؤديه العدالة التنظيمية المدركة في فعالية الأداء الوظيفي ونظراً لطبيعة العلاقة الدائرية بين الثقة والإحساس بالإنصاف والعدالة في نظم وأساليب تقييم الأداء فقد شهدت

جميع المؤسسات المجتمعية في دول العالم المتقدم والنامي على حد سواء – والمؤسسات التعليمية ليست استثناء من ذلك – فترة تحول غير مسبوقة تجلت ملامحها وتأثيراتها في مسارعة هذه المؤسسات العالمية إلى إعادة الترتيب الداخلي (إعادة الهيكلة التنظيمية) كاستجابة منطقية لتلك المتغيرات البيئية الجديدة التي تتعرض لها كافة تلك المؤسسات، ورغبة منها للحفاظ على بقائها واستمرارها وفى عصر يتسم بالتغير الهائل في استخدام نتائج العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك وأنماط العلاقات بين البشر فضلاً عن اشتداد حدة التحديات التي تواجه المؤسسات، خاصة، الحكومية والخدمية منها بصفة أكثر خصوصية ويأتي على قمة هذه التحديات المنافسة الشديدة من قبل المؤسسات الخاصة المناظرة والتي تسعى جاهدة كما أوضح زايد (٢٠٠٠, ٥٧٥) إلى الأخذ بالنظم والأساليب والاستراتيجيات الإدارية الحديثة ومنها: إعادة هندسة البنية، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة الأزمات والإدارة الذاتية، والتعلم التنظيمي ... وغيرها من الاستراتيجيات التي تتناسب مع آليات السوق الجديدة ، وما تتطلبه هذه الاستراتيجيات من تنظيم كافة موارد تلك المؤسسات– البشرية والمادية والتقنية – بدرجة عالية من الكفاءة وتهدف تحقيق أكبر قدر ممكن من الجودة والمنفعة والربحية.

كما تمتاز المنظمات التي ترنو إلى المستقبل بتعاملها مع قضية التطوير التنظيمي، على أنه سمة أساسية من سمات نجاحها؛ لأن البيئة التي تعمل فيها وتتفاعل معها، تتغير باستمرار، وعليه فالحاجة ماسة إلى التعامل المرن الذي يتيح الانتقال من المرحلة الحالية، إلى مرحلة أكثر تطوراً في سهولة ويسر. ويتناول التطوير التنظيمي؛ المنظمة بصفة كلية : الأفراد، والجماعات، والوحدات، والأفكار والمعتقدات،وكذلك المناخ السائد بين العاملين بعضهم بعضاً داخل المنظمة. (محمد حافظ حجازي،٢٠٠٥)

من هذا المنطلق فرضت تلك التحديات بل حتمت على عديد من المؤسسات الحكومية ضرورة البدء فى تطبيق استراتيجيات إدارية ترمى إلى رفع كفاءة تشغيل تلك

المؤسسات خاصة غير الهادفة إلى الربحية بغية تجديد مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها البشرية خاصة ونحن على أعتاب عصر بناء الإبداع الإنساني الذي تلعب فيه نوعية العنصر البشرى وعلاقاته وإحساسه بالعدالة التنظيمية الدور الحاسم في بقاء هذه المؤسسات واستمرارها في حلبة المنافسة والإنتاج المتميز المتسم بالتجديد والابتكار .

هذا ويلعب مدير المؤسسة سواء الإنتاجية أم الخدمية – دوراً فعالاً في توظيف موارد تلك المؤسسة وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين معه حيث أوضح (Byrne,& Cropanzano,(2001,3-8 أن سلوك المدير وتفاعلاته مع العاملين يمثل أحد العناصر المهمة المؤثرة في كثير من مجريات الأمور داخل المؤسسة وتشير الدراسات والأطر التنظيرية إلى أن المدير يؤثر بشكل ملحوظ في المترتبات أو النتائج الشخصية المرتبطة بممارسة العاملين لعملهم التنظيمي ومن ثم تزايد احتمالية تشكيل الثقافة التنظيمية أو المناخ التنظيمي ويعتبر التقييم العادل للأداء الوظيفي للعاملين أحد ابرز سلوكيات المدير التي تؤثر بشكل مباشر في تحقيق العدالة التنظيمية[1] "Organizational Justice" حيث لا تتوقف قدرة المدير على تقييم أداء مرءوسيه على المعلومات التي يحصل عليها عن الأداء الوظيفي للعاملين فقط بل تتوقف أيضا على الأسلوب الذي يستخدمه المدير في تقييم السلوك الوظيفي للعاملين للحصول

---

[1]- تقوم نظرية العدالة التنظيمية Organizational Justice على مسلمة أساسية مؤداها أن الأفراد يبحثون عن العدالة أو المساواة في العلاقات الاجتماعية التبادلية بين العامل وصاحب العمل. كما أن إدراك عدم التوازن في هذه العلاقة (إدراك عدم العدالة) يمكن أن يؤدي إلى خلق حالة من التوتر النفسي الذي ينشط بدوره مجموعة من التغيرات السلوكية من قبل الفرد لتقليل هذا التوتر.

على هذه المعلومات التي تم تجميعها ، ومن ثم إحساسهم بعدالة التقييم بصفة عامة والعدالة التنظيمية بصفة خاصة[٢] .

كما أن الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته يعد أهم ظاهرة تشغل بال القائمين على الإدارة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء في وقتنا الحاضر؛ ويرجع هذا الاهتمام إلى كون الموارد البشرية في المنظمات تمثل العنصر الأهم والحاسم في العملية الإنتاجية، فالإنسان هو الذي يفكر ويخطط ويراقب . ولا يمكن أن تتم الأنشطة الرئيسة في المنظمات من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم بدون توافر مهارات بشرية ذات قدرات وظيفية ومهارات أدائية ودافعية عالية للعمل .

وعلى الرغم من الشواهد التي تؤكد على أهمية ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء، خصوصاً بالنسبة لتلك الوظائف التي تفتقر إلى معايير كمية أو موضوعة يمكن ملاحظتها عند قياس أدائها مثل الوظائف البحثية والوظائف الإدارية (Tsui &barry,1986) فإن هناك ندرة واضحة في عدد البحوث التي حاولت أن تدرس المحددات أو المتغيرات ذات التأثير على هذه الثقة (Domsch ,et al,1986a) فضلا عن النتائج المترتبة عليها.

ولعل من نافلة القول الإشارة إلى أنه على الرغم من تعدد الدراسات والأبحاث العلمية وتنوعها والتي استهدفت دراسة عديد من العوامل التنظيمية وتأثيرها على سلوك العاملين وخصائصهم النفسية في المؤسسات، وتم من خلالها تحديد بعض العوامل ومسبباتها وتأثيرها فإن دراسة الأثر الدقيق لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على أداء ودور فعل العاملين تجاه الممارسات التنظيمية المختلفة لم يتحدد بعد بصورة قاطعة. ولعل ذلك هو ما أكده كل من " مورمان ونيهوف " (Moorman ,Niehoff (2000:527

---

[2] – ينظم القانون رقم (٣٤) لسنة (١٩٩٢) عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالأجهزة الحكومية بالدولة ومن ضمنها العاملين بوزارة التربية والتعليم.

بقولهما: إنه على الرغم من بزوغ بعض الدراسات التي تبرز السلبيات ونواحي القصور في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين وكذا ظهور دراسات تؤكد على أهمية تقييم الأداء الوظيفي لرفع كفاءة العاملين فإن قضية تأثير هذه القوة المتصارعة المتمثلة في إيجابيات وسلبيات أساليب تقييم الأداء الوظيفي والتي يمكن أن تؤثر على تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين لم تحسم علمياً حتى وقتنا الحاضر.

فنظام التقويم الفعال يتطلب توفير العدالة : ويقصد بها عدم التمييز بين العاملين ذوي الأداءات المتساوية والمختلفين في انتماءاتهم المكانية ومستوياتهم الاقتصادية والوظيفية(إسماعيل محمد دياب،عادل السعيد البنا،٢٠٠١).

وعليه فلقد أصبحت دراسة ظاهرة العدالة التنظيمية ومتطلبات تحقيقها محط اهتمام وعناية عديد من الباحثين في دول العالم المتقدم منذ العقد الأخير من القرن العشرين وداخل مجال أو نطاق إدارة الأعمال ومن أمثال هؤلاء الباحثين "جرينبرج " Greenberg(1990 ,399) ، و"مورمان" Moorman (1991,845) ، وبل وآخرين Ball , et al,(1994) ، وسكاب ودرين Schappe & Dran(1997,191) وكذا فولجرو كانورسكى Folger& Konorsky (1997,115) ، "مورمان ونيهوف " Moorman ,Niehoff (2000:527) ، وبيوجرى Beugre (1998) ، وروليج Roehling (2002,736) حيث نظروا إلى العدالة التنظيمية على أنها أحد أهم المتغيرات التنظيمية ذات التأثير الكبير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب ، وعلى أداء المؤسسة ككل من جانب آخر هذا ولقد أكد جرينبرج Greenberg (1990,1992) على أن مفهوم العدالة التنظيمية يمكن أن يفسر العديد من المتغيرات المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين نظراً لأن العدالة التنظيمية تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على جدوى وعدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتنامي بدراسة موضوع العدالة التنظيمية من قبل الدارسين في المجتمع الغربي فإن المتأمل للواقع العربي يلحظ أن الجهود البحثية حول هذا الموضوع لا تعكس نفس القدر من الاهتمام الذي حظي به دراسته في أدبيات إدارة الأعمال في دول العالم المتقدم ، ولعل الدراسات النادرة التي أجراها كل من جاب الله (١٩٩١، ١٢٨-١٧٣) ، ودراسة عريشة (١٩٠، ١٩٩٤-٢٤٢) ، ودراسة زايد (١، ١٩٩٥-٢١) ، ودراسة الدعيج وحمودة (٢٨٩، ١٩٩٨-٣٤٦) ، ودراستي يوسف (٤٩٣، ١٩٩٩-٥٢٨) و (٥٧٥، ٢٠٠٠-٦٠٨)، ودراسة ريان (٢٠٠٠ ، ١٣١-١٥٨) ، تعد من الدراسات القليلة في هذا المجال وداخل نطاق إدارة الأعمال في حين أن المستقرئ لمجالي الإدارة التعليمية وعلم النفس التربوي وباعتبارهما من الميادين التطبيقية لعلم الإدارة العامة وعلم النفس العام يلحظ أنه لم يحظَ بأية دراسة تستهدف التعرف أو فك رموز هذا الموضوع الحيوي داخل الميدان التربوي أو التعليمي الأمر الذي يمكن معه القول بأن الدراسة الحالية تمثل باكورة الدراسات التربوية العربية التي تتعرض لدراسة هذا الموضوع الهام والمؤثر في كثير من مجريات الأمور التنظيمية داخل المؤسسات، ومن ثم داخل المؤسسات التعليمية حيث تحاول الدراسة الحالية تحليل بعض الأساليب الإدارية التي يمكن أن يعتمد عليها مديرو المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين ، وكذا تحليل المكونات الأساسية للعدالة التنظيمية بهدف تحليل أثر أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئات التعليمية على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بأنواعها الثلاثة (عدالة الإجراءات وعدالة التوزيع، وعدالة التعاملات) وداخل مستويين من مؤسسات التعليم (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الثانوي العام) ووفقا لبعض المتغيرات الديموجرافية التنظيمية والنفسية للعاملين بهذه المؤسسات؛ بغية الخروج بالتصور المقترح لتحقيق العدالة التنظيمية وتفعيلها داخل هذه المؤسسات التعليمية .

مشكلة الدراسة وأسئلتها البحثية:

يشكل العنصر البشرى في أية مؤسسة سواء كانت مؤسسة خاصة أم حكومية إنتاجية أم خدمية أهم مواردها حيث تكون كفاءة وفاعلية هذه المؤسسة رهن بكفاءة وجودة هذا المورد، وبالتالي تحرص وتتسابق المؤسسات التي تبتغي الجودة على استثمار هذا المورد والاستفادة المثلى منه ، وبغية تحقيق هذه الاستفادة يستلزم الأمر التقويم المستمر لأدائه حتى يتم التعرف على أوجه القوة وتدعيمها وتطويرها وأوجه القصور ومن ثم علاجها ، وحتى تحقق عملية تقويم الأداء الوظيفي الأهداف المحددة والمرجوة منها ، تم تركيز الاهتمام على جوانب الدقة والموضوعية والعدالة في هذه العملية باعتبارها من المرتكزات الأساسية لنجاح مديري المؤسسات في ممارسة الدور الرقابي ؛ لذا حظي موضوع تقويم الأداء الوظيفي لاسيما من حيث تحقيقه لإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية باهتمام كثير من الباحثين خصوصاً في المجتمع الغربي كنتيجة حتمية لإدراك أهمية تقويم الأداء الوظيفي سواء بالنسبة للأفراد العاملين أم بالنسبة للمؤسسات التي يعملون بها .

وفى هذا السياق يشير كل من تانج وسارزفيلد Tang & Sarsfield (1996,25) "إلى أهمية بل حتمية الربط الوثيق بين موضوع عدالة وموضوعية نظام تقويم الأداء الوظيفي أو ما يسمى العدالة التنظيمية ، والتي ترتبط بالوسائل المستخدمة في تحقيق المخرجات أو بمحتويات العدالة التنظيمية نفسها" وبالمثل يؤكد هاستيد Husted (2001,643) " على أنه على الرغم من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى أساليب الرقابة على الأداء وتأثيرها السلبي على أداء العاملين في بعض الأحيان فإن هذا الأسلوب يعتبر من الوسائل الأساسية لضمان التوزيع العادل للأعمال والفرص الوظيفية ، ومن ثم الحوافز والمكافآت بين العاملين ، وبالتالي تحقيق درجة عالية من إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية " .

هذا وتسعى الإدارة في كافة المنظمات إلى تحقيق أكفأ استخدام للقوي العاملة المتاحة لديها، ولكن هناك كثيراً من المشكلات التي تواجه الإدارة في سعيها لتحقيق هذا الهدف. والمشكلة الرئيسية هنا كما يرى كل من الحناوي وآخرين (١٩٩٩،٢) هي كيفية التعامل مع العاملين، وفهم سلوكياتهم بما يتضمنه ذلك من دراسة وتحليل سلوك العاملين وتصرفاتهم في المنظمة بهدف توجيه سلوكهم بما يتفق مع أهداف المنظمة .

من هنا يمكن القول بأنه في ضوء الظروف العالمية الجديدة التي تعيشها المنظمات (المؤسسات) في القرن الحادي والعشرين تحتم عليها ضرورة تطوير هياكلها التنظيمية لمواجهة تلك الظروف، غير أن عملية تطوير الهياكل التنظيمية لابد وأن تأخذ في الحسبان عنصراً هاماً ومؤثراً من عناصر النجاح التنظيمي ألا وهو عنصر العدالة التنظيمية وفي هذا الشأن يشير بيوجار Beugre (1998,348) إلى أن العديد من محاولات المؤسسات لتطوير تلك الهياكل قد تفشل بسبب إغفال المتغيرات الخاصة بالعدالة التنظيمية بعناصرها المختلفة

واستناداً إلى ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي : ماهية العوامل المساهمة في الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية في ضوء أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراكهم لبعض المتغيرات النفسية لبيئة العمل؟ ويمكن أن يتفرع هذا التساؤل الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأساليب التي يمكن أن يستخدمها مدير المؤسسة التعليمية في عمليه تقييم الأداء الوظيفي للعاملين؟
- ما مفهوم العدالة التنظيمية؟ وما أهم الأنواع المختلفة للعدالة التنظيمية التي يشعر بها العاملون بالمؤسسات التعليمية؟
- هل يختلف الإحساس بالعدالة التنظيمية باختلاف كل من المرحلة التعليمية (أساسي- ثانوي)، والجنس، والخبرة الوظيفية ؟

- ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بعدالة التوزيع ؟
- ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بعدالة الإجراءات ؟
- ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بعدالة التعاملات ؟
- ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بالعدالة التنظيمية ؟
- هل يمكن التوصل لنموذج تفسيري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين الإحساس العام بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج تحليل المسارات؟
- ما التصور المقترح لتحقيق العدالة التنظيمية داخل مؤسساتنا التعليمية؟

وجدير بالذكر أن السؤالين الفرعيين الأول والثاني يجاب عنهما من خلال الإطار النظري للدراسة ، بينما يجاب عن باقي الأسئلة من خلال نتائج التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة من الدراسة الميدانية ، عدا السؤال الأخير فيتمثل في التصور المقترح من الباحثين بغية تحقيق العدالة التنظيمية داخل مؤسساتنا التعليمية

أهمية الدراسة:

تعد قيادة المؤسسات التعليمية أحد أهم العوامل الحاسمة في تحقيق نجاح الإصلاح التعليمي ، كما أنها المتغير الأقوى في تحقيق كفاءة وفاعلية وإنتاجية المؤسسة ، وذلك من منطلق مسئوليتها دون غيرها عن رصد وحشد الإمكانات واستخدام الموارد المتاحة في تسيير العملية التعليمية والإشراف عليها من أجل إنجاز الأهداف التربوية. ولقد تنامي دور مدير المؤسسة التعليمية ليتحول من مجرد مسير للعمل اليومي في المؤسسة إلى جعلها

مؤسسة مجتمعية منتجة ، وفقا لمستويات ومعايير أداء وظيفي يتسم بالعدالة والموضوعية وتعتبر عملية تقييم الأداء الوظيفي من العمليات الإدارية الهامة التي تقع مسئولية الاضطلاع بها على عاتق مدير المؤسسة لكونها الأساس الذي يستند إليه كثير من القرارات المتعلقة بالقوى البشرية العاملة في أية منظمة . إلا أنه وعلى الرغم من أهمية هذه العملية فإن كثير من قيادات المؤسسة لا توليها الاهتمام الذي ينبغي أن تكون عليه نتيجة لعدم إدراكهم لأهميتها وانعكاساتها على سلوكيات العاملين ؛ الأمر الذي أفضى أن اتسام تلك العملية بعدم العدالة التنظيمية والموضوعية . وعليه فإن أهمية الدراسة الحالية تبرز في النقاط التالية:

١- أنها تتعرض بالتحليل لأحد المفاهيم الإدارية والنفسية الحديثة – الإحساس بالعدالة التنظيمية – والتي لاقت قبولا واهتماما من قبل الباحثين والمهتمين بأمور التنظيم الإداري في مجال إدارة الأعمال سواء على الصعيدين الدولي أم العربي ألا وهو مفهوم "العدالة التنظيمية" لما له من تأثير جد كبير على زيادة فاعلية وكفاءة المؤسسات ؛ الأمر الذي يستلزم معه على القائمين على تسيير شئون المؤسسات التعليمية التعرف على أبعاد هذا المفهوم توطئة لمحاولة تطبيقه وتأصيله لاسيما ونحن على أعتاب عصر تعالت فيه حدة الخطاب العالمي بالتأكيد على ضرورة تحقيق العدالة الدولية ونسعى نحن التربويين إلى تجويد كل ما من شأنه النهوض بالمنظومة التعليمية.

٢- أن أدبيات الدراسة وما تسفر عنه من نتائج يمكن أن تفيد الخبراء والمسئولين عن تطوير برامج تنمية الموارد البشرية Human Recourse وإعداد القيادات والعاملين بالمؤسسات التعليمية وإكسابهم وتنويرهم بهذا المفهوم الإداري والنفسي الحديث وآليات تحقيقه وتطبيقه.

٣- إن الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته ومراعاة خصائصه النفسية يعد من الموضوعات الهامة التي شغلت ومازالت تشغل بال كل من علماء الإدارة وعلم النفس

التربوي والسلوك التنظيمي على حد سواء، ويرجع ذلك إلى كون العنصر البشري يمثل العنصر الحاسم والأهم في أي تطوير منظمي ، فالإنسان هو الذي يفكر ويراقب ويتخذ القرارات ويقوم بعملية التقويم لذا كان الاهتمام بهذا العنصر وببعض المتغيرات النفسية التي تؤثر عليه داخل المؤسسة، وهذا ما سوف تبرزه الدراسة الحالية؛ ليتم وضعه في الحسبان عند القيام بأية عملية تطوير.

٤- يمكن أن تفيد الدراسة وما تسفر عنه من نتائج في تحديد الخطوط الرئيسة لبرنامج تدريبي للقيادات والعاملين على رأس العمل وبمراكز أداء الخدمات التعليمية يستهدف تأصيل المفهوم وآليات تنفيذه .

٥- تقدم الدراسة الحالية "أداة" تتمثل في مقياس محكم يمكن من التعرف على درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية ، الأمر الذي يمكن معه القول بإمكانية الاستفادة منه ونتائج تطبيقه في إجراء بحوث مماثلة في مؤسسات تعليمية أخرى وفي مناطق تعليمية أخرى وذات مستويات مختلفة وحتى تكتمل الرؤية التعليمية حول مستوى تحقيق هذا المفهوم النفسي والإداري وأفضل السبل للأخذ به.

أهداف الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية تحليل طرق أو أساليب الرقابة على تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية وعلاقتهما بإحساس العاملين في المؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية. حيث تركز الدراسة على تحليل العلاقة بين ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي وهي (الاجتماعات الرسمية ، والمناقشات غير الرسمية، والملاحظة) وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية(عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات)، في ضوء إدراكهم للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية وبعض المتغيرات الديموجرافية، وعليه فإن الدراسة تهدف إلى :

١- رصد أبرز أساليب تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسات بصفة عامة والتعليمية على وجه الخصوص.
٢- تحديد وتحليل مفهوم العدالة التنظيمية بمكوناتها الثلاثة (عدالة التوزيع ، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات) .
٣- إعداد وتصميم أداة (استبيان) يمكن من خلالها الكشف عن مدى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .
٤- التعرف على مدي تأثير كل من أساليب تقييم الأداء الوظيفي والمتغيرات النفسية متضمنة (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في المؤسسات التعليمية بمستوييها(الأساسي والثانوي).
٥- وضع تصور مقترح لكيفية تفعيل الأخذ بهذا المفهوم النفسي والإداري -العدالة التنظيمية- داخل المؤسسات التعليمية وذلك في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

حدود الدراسة:

١- يقتصر تطبيق أداتي الدراسة الحالية على عينة ممثلة من العاملين ببعض المؤسسات التعليمية في محافظة الإسكندرية في (مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي).
٢- تقتصر الدراسة الحالية على تحليل ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي اجتمعت عليها بعض الدراسات، وكذا ثلاثة من مكونات العدالة التنظيمية كما كشفت عنها مراجعة أدبيات الدراسة الحالية.
٣- تحديد مستوى إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية ووفقا لعدد من المتغيرات التنظيمية الديموجرافية للعاملين وهي : مستوى المرحلة ، وخبرة العمل، والجنس.

٤- تحديد مستوى إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية ووفقاً لعدد من المتغيرات النفسية للعاملين متمثلة في: (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) وأساليب تقييم الأداء الوظيفي.

مصطلحات الدراسة:

تأخذ الدراسة بالمصطلحات التالية:

١- **عملية تقييم الأداء الوظيفي:** يعرفها كل (Myers& Pearce (1991, 28-33 بأنها عملية نظامية تستهدف تطوير معايير الأداء للمهام الوظيفية ونقل هذه المعايير ونقل النتائج إلي العاملين.

هذا ويرى زكى هاشم (١٩٩٦، ١٩) " أن التقييم السليم للأداء يتوقف على مجموعة من المقومات من أهمها العدالة والموضوعية فضلاً عن ضرورة إشراك العاملين في عملية تقييم الأداء من خلال إعطائهم دور عن طريق ذكر الأعمال الهامة التي قاموا بها خلال فترة تقييم الأداء ، كفالة حق المرؤوس في مناقشة المدير في التقرير الموضوع عن أدائه بالإضافة إلي تدريب الرؤساء والقيادات على كيفيه تقييم الأداء وأساليبه ومعاييره التي من أهمها العدالة الموضوعية أيضاً "

٢- **الإحساس بالعدالة التنظيمية:** يمكن تعريف العدالة بصفة عامة على أنها "إعطاء كل فرد ما يستحق " بينما يشير الإحساس بالعدالة التنظيمية إلى إدراك الطريقة التي يُعامل بها المرءوسون من قبل قيادات المؤسسات وتعنى بشرح دور العدالة فى مكان العمل وتشمل كل من العدالة الإجرائية ، والعدالة التوزيعية، وعدالة التعاملات . وتشير نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال إلى التفرقة بين ثلاثة أنواع من العدالة التنظيمية :

أ- العدالة التوزيعية Distributive Justice يقصد بها إدراك الفرد بأنه قد كوفئ بطريقة عادلة في مقابل جهوده.

ب- العدالة الإجرائية Procedural Justice وهي عبارة عن إدراك الفرد لعدالة الإجراءات التنظيمية الخاصة باتخاذ قرارات توزيع العائد مثل إجراءات تقييم الأداء. هذا وسوف تتضمن أدبيات الدراسة مزيداً من التحليل والتناول لكل منها .

ت- عدالة التعاملات: يمكن تعريف عدالة التعاملات على أنها وجود علاقات شخصية جيدة بين الرئيس المباشر والعاملين خلال عملية تقييم الأداء.

٣- **المتغيرات النفسية**: تأخذ الدراسة الحالية بمجموعة من المتغيرات النفسية والتي يعتقد أن لها صلة وثيقة بالمناخ التنظيمي للمؤسسة وهي (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي، المحافظة على النظام وتغييره).

أ- العلاقات الشخصية: يقيس مدى اهتمام العاملين بوظائفهم وارتباطهم بهذه الوظائف، وإلى أي حد هم أصدقاء ويساند بعضهم بعضاً، ومدى مساندة الرؤساء لموظفيهم، ومدى توفير التعبير الحر والصريح من جانب العاملين في إطار جميع هذه العلاقات .

ب- النمو الشخصي والمهني : ويقيس هذا البعد قدرة العاملين على النمو والتطور الشخصي في ضوء ما يلاقونه من تقدير وتشجيع من قبل الرؤساء حتى يتحقق لهم الإشباع الذاتي، وحتى يتمكنوا من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وإلى أي مدى يساعد المناخ الجيد على التخطيط الجيد والكفاءة وإنجاز العمل .

ت- المحافظة على النظام: فيقيس هذا البعد مدى المحافظة على البناء القائم في جماعة العمل مؤدياً وظائفه بطريقة منتظمة ومتسقة ومتماسكة، وإلى الاتجاه نحو تغيير وتجديد بيئة العمل بقصد تحسينها. ومدى توافر قدر من الراحة النفسية والجسدية لتحقيق بيئة عمل سارة ومبهجة.

المنهجية العلمية للدراسة وخطواتها:

سوف تنهض الدراسة في جملتها على المنهج الوصفي خاصة في بعديه؛ الوصف والتحليل وذلك من خلال الخطوات التالية:

١- رصد وتحليل لأبرز الكتابات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم تقييم الأداء الوظيفي وأساليبه للعاملين بالمؤسسات المجتمعية .

٢- رصد وتحليل لأبرز أدبيات الإدارة المعاصرة التي تناولت مفهوم العدالة التنظيمية وأهم أنواع العدالة التنظيمية (عدالة التوزيع ، وعدالة الإجراءات ، وعدالة التعاملات).

٣- التعرف على طبيعة العلاقات بين أساليب تقييم الأداء الوظيفي (الاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية والملاحظة) وبعض المتغيرات النفسية متمثلة في إدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) لدى عينة من العاملين بالمؤسسات التعليمية وبين إحساسهم بالعدالة التنظيمية (العدالة الإجرائية، والعدالة التوزيعية، وعدالة التعاملات)

٤- التعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية والديموجرافية (مستوى المؤسسة التعليمية وخبرة العمل ، والجنس) وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .

٥- وضع التصور المقترح لتفعيل العدالة التنظيمية وتأصيلها داخل المؤسسات التعليمية.

٦- الدراسات المستقبلية التي يمكن اقتراحها من خلال ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد تطلب تحقيق أهداف الدراسة الحالية القيام بعمل مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بموضوع الدراسة الحالية من خارج مجال الإدارة التعليمية لتكوين وبلورة الإطار النظري الذي يمكن أن تنهض عليه الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

أولا : أساليب تقييم الأداء الوظيفي:

حيث يعرف ماكانزي وآخرون (Mackenzie, et al,(1996,70 الأداء على أنه : " السلوك الفردي الذي يتم تقييمه في ضوء مدى إسهام هذا السلوك في تحقيق أهداف المؤسسة ". ويعكس هذا التعريف الجانب المعياري في تعريف الأداء ؛ نظراً لأن الأداء الجيد، والأداء الضعيف يتحدد في ضوء مدى إسهام سلوك الفرد في تحقيق الأهداف التنظيمية ، فعندما يقوم المدير بتقييم أداء مرءوسيه فإنه يعتمد بصفة أساسية على عديد من المعايير الموضوعية مثل حجم إنتاجية الفرد وجودة إنتاجيته ، وعدد ساعات العمل وبرغم أهمية تلك المعايير فإن المدير لا يأخذها فقط في الاعتبار كأساس وحيد لتقييم الأداء ففي كثير من الحالات يأخذ المدير في الحسبان بعض المعايير الأخرى التي تعكس سلوك العاملين مثل ؛ الإيثار والسلوك الحضاري . وأما فيما يتعلق بعملية تقييم الأداء الوظيفي فتشير كتابات باحثي ومفكري الإدارة المعاصرين إلى أن ثمة اتفاقاً حول ماهية عملية الأداء الوظيفي وأهميتها سواء بالنسبة للعاملين أو المؤسسات حيث يتفق كل من "لارسون وكالان" (Larson & Callan (2000,530 ، و "مورمان ونيهوف " (Moorman ,Niehoff (2000:527 على أن عملية تقييم الأداء الوظيفي تعنى " عملية جمع المعلومات عن فاعلية أعمال وسلوكيات الآخرين" ويتضمن هذا التعريف الإشارة إلى أن هذه العملية تمنح المدير فرصة الحصول على المعلومات Information التي تقيس أداء العاملين بصورة موضوعية ، وغالبا ما تقضي تلك المعلومات إلى تزويد العاملين بالتغذية الراجعة Feed Back الناتجة عن تقييم الأداء، أو تستخدم كوسيلة للتمييز بين الأداء الوظيفي المرتفع والأداء المتدني للعاملين بما يساعد المدير في تجويد الأعمال والاختصاصات ، ومن ثم توزيع المكافآت والحوافز ، وكذا يمكن الاعتماد على عملية تقييم الأداء الوظيفي كوسيلة لإبراز الأهمية النسبية للأنشطة الوظيفية المختلفة .

وتجدر الإشارة إلى أن لهذه العملية عديداً من المثالب والايجابيات تم تحديدها من قبل عديد من الدراسات فيما يتعلق بأبرز مثالب أساليب تقييم الأداء الوظيفي والتي تأتي

من عدم تقبل العاملين لأسلوب الرقابة اللصيقة من قبل المدير، ويتمثل هذا الجانب السلبي للرقابة بوضوح في الحالات التي يتصف فيها إحساس العاملين بالثقة في النفس والرغبة في تخطيط أعمالهم بأنفسهم، وتزداد احتمالات التأثير السلبي للرقابة أيضاً في الحالات التى تتميز فيها الوظائف بدرجة عالية من التخصص الوظيفي[3] ، وفى هذا الصدد يشير كل من "بدين وزميتو" Bedeian & Zammuto (1996,116) إلى أنه في الحالات التي تزداد فيها درجة التخصص الوظيفي فإن مراقبة الأداء الوظيفي يمكن أن تحد من حرية العاملين وقدرتهم على التجديد والإبداع مما يفضي إلى حدوث ردود أفعال نفسية من جانب العاملين ويمكن أن يأخذ رد الفعل النفسي العديد من الصور السلبية مثل: ظهور بعض اتجاهات عدم الرضا عن الوظيفة، أو ميل العاملين لبذل جهد أقل في إنجاز العمل، وقد يصل الأمر إلى حد التفكير في إظهار ترك العمل ، وغالباً ما يترتب على ذلك أن المرءوس الذي تتكون لديه مثل هذه الاتجاهات يصعب عليه أن يظهر السلوك الوظيفي اللازم لتحقيق الأهداف التنظيمية .

ومما تقدم يمكن أن نخلص بأن استخدام المدير لأسلوب الرقابة اللصيقة يمكن أن يفضي بالعاملين نحو التركيز على تحقيق الأهداف الوظيفية فقط دون أن تتاح لهم فرصة الإسهام في عمليات التجديد والتطوير التنظيمي للمؤسسة، وذلك من خلال أداء بعض الأدوار الايجابية خارج نطاق الوظيفة، وعلى سبيل المثال فإن استخدام مدير المدرسة لأسلوب المراقبة اللصيقة يمكن أن يفضي بالمعلمين إلى أداء واجبهم التدريسي التقليدي فقط داخل الصفوف الدراسية ودون المشاركة الجادة والإيجابية في الأنشطة اللاصفية أو

---

[3] تعتبر المدرسة من أكثر المؤسسات المجتمعية احتواء على أصحاب التخصصات الوظيفية المختلفة حيث تضم متخصصين في الرياضيات، الفيزياء، اللغة العربية......الخ ، ومتخصصين في أعمال السكرتارية والحسابات وأمناء المعامل...... الخ .

حتى اقتراح الحلول المبتكرة التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل المدرسي وعلاقته بالبيئة المحيطة باعتبار المدرسة مؤسسة إشباع ثقافي وقيادي في المجتمع المحلي.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن "جيلاند وزملاءه" Gilliland et al (1998,113) قد أوضحوا "أن المراقبة المبتكرة من قبل المدير قد تبنى على فريضة مؤداها أن مستوى أداء العاملين أقل من المستوى المطلوب ، ولذلك فإن اهتمام المدير الأساسي يكون هو رفع مستوى الأداء الوظيفي للمرءوس ؛ بغية الوصول به إلى المستوى المأمول أو المستهدف . وعموما فلقد حاولت عديد من الدراسات التي أجريت في مجال العلاقات الشخصية والتطوير التنظيمي تعديل أسلوب الرقابة اللصيقة لما له من مثالب يمكن أن ينتج عنها تقليل حرية المرءوسين والحد من قدرتهم على التخيل والابتكار، بالإضافة إلى أن لعملية مراقبة الأداء الوظيفي عديداً من الإيجابيات التي لا يمكن إغفالها ، فعلى النقيض مما هو معروف فإن نتائج بعض الدراسات في هذا المجال تشير إلى التأثير الإيجابي لعملية مراقبة الأداء الوظيفي للعاملين والفعالية التنظيمية ويؤكد ذلك ما أوضحه كل من أورجن Organ (1998,547) ، وكومكي Komaki (1990,522) من "أن رغبة المدير في جمع المعلومات عن الأداء الوظيفي للعاملين تستدعي بالضرورة استخدام أسلوب المراقبة والتحكم في سلوك العاملين , حيث تعتبر عملية تقييم الأداء الوظيفي من هذا المنطلق هي إحدى المكونات الأساسية لنظم الرقابة التنظيمية ، والتي يتم من خلالها الربط بين مستوى الأداء الوظيفي وبين الحوافز والمكافآت " . وفى نفس السياق أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كل من "لارسن وكالهن *Larson & Callahan (2000,531)* " *على طبيعة التأثير الإيجابي لأسلوب الرقابة* على الأداء الوظيفي ، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المدير من خلال إتباع أسلوب معين لتقييم الأداء الوظيفي إنما ينقل للعاملين بصورة غير مباشرة الجوانب الوظيفية المختلفة التي تحظى باهتمامه الشخصي، وكذا تلك التي لا تقع في بؤرة اهتمامه ، إلا أنه وعلى

الرغم ذلك يجب أن يوجه العاملون جهودهم الوظيفية نحو تلك الجوانب الوظيفية التي يتم مراقبتها فقط .

وفي الإطار ذاته اتفقت دراستا مينتزبرج (1983,59) Mintzberg (٥٩) وكومكي (1990,522) Komaki على أن " التأثير الإيجابي لتقييم الأداء الوظيفي على سلوك العاملين إنما يزداد في الحالات التي يترتب على التقييم تقديم الثواب والعقاب" وعلى وجه الخصوص تشير الدراسة الثانية إلى "أن عمليه تقييم الأداء الوظيفي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة في زيادة كفاءة وفاعلية المؤسسة لكونها تساعد المدير على تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بشكل أكثر دقة مما يسهل على المدير مهمته في تخصيص المكافآت بشكل وثيق بالأداء (العمليات) والمكافآت (المخرجات) هي العامل الحاكم في زيادة كفاءة الأداء الوظيفي" كما تشير نفس الدراسة إلى أن عملية الإشراف (الرقابة) تنقسم إلى ثلاث مراحل هي : مقدمات الأداء (شرح العمل وتحديد التعليمات) ومراقبة الأداء (وتتضمن النشاط الذي يقوم به المدير لجمع المعلومات عن الأداء الوظيفي ويتأتى ذلك للمدير من خلال عديد من المصادر الشخصية والتنظيمية)، وأخيراً نتائج الأداء (تقدير الحوافز والمكافآت) .

وفيما يتعلق بالأساليب الأساسية لتقييم الأداء الوظيفي فلعل ذلك ما أوضحه "جيردام" (1996,287) Guirdham حيث أشار إلى ثلاثة أساليب أساسية هي : "ملاحظة العاملين والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية وأوضح أن السبب في التركيز على هذه الأساليب إنما يعزى إلى أنها تعكس مسالك متنوعة يمكن للمدير الاعتماد على واحدة منها أو أكثر ، وبمعنى آخر فهي طرق مكملة وليست طرقا بديلة ومن الضروري في هذا المقام التفرقة بين الاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية من منطلق اختلاف طبيعة عملية تقييم الأداء الوظيفي في الحالتين ؛ فالاجتماعات الرسمية تتضمن مناقشات مخططة ووفقاً لجدول أعمال محدد مسبقاً في حين أن المناقشات غير الرسمية

تكون عضوية وتلقائية وتختلف من حيث تنظيمها ، كما أن مثل هـذه المناقشـات غيـر الرسمية تركز على سلوكيات العاملين المرتبطة بأداء الوظيفة وتمكن المدير فـي نفس الوقت من الحصول على قدر مناسب من المعلومات عن مشاكل العمل اليوميـة وكـذلك الرد على تساؤلات العاملين على الفور ويقضى هذا السلوك من جانب المدير إلى التأكيـد على أهمية الأداء الوظيفي والمناقشات غير الرسمية ، وبالرغم من كونها مناقشات غيـر مخططة إلا أنها تؤدى إلى التأكيد على أهمية الأداء الوظيفي هذا فضلاً عن أسلوب آخـر من أساليب تقييم الأداء الوظيفي أشـار إليـه كـل مـن "لارسـن وكـالهن" Larson &Callahan (2000,533) وهو أسلوب ملاحظة المدير للعاملين أثنـاء العمـل حيـث أوضح أن أسلوب التقييم من خلال الملاحظة يمثل وسيلة هامة لمراقبة السلوك الوظيفية، نظراً لما يمكن أن يحققه من نتائج إيجابية هذا ولقد أفضى الاهتمام بهذا الأسلوب الرقـابي إلى بزوغ مفهوم "**الإدارة بالتجول**" الذي اقترحه كل من "بيتـرز ووترمـان" Peters & Waterman (1992,51) والذي نهض على أن الملاحظة القريبة من جانب المدير لأداء المرءوسين تساعد على تحقيق الاتصال الفعال بينهم وتفضي إلى خلق مناخ العمل الـذي يعكس اهتماما مناسبا بالعاملين أنفسهم.

ومما تقدم يمكن القول بأنه على الرغم من تعدد الوسائل أو الأساليب التي يمكـن أن يستخدمها المدير لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في كل من (الاجتماعـات الرسـمية ، المناقشات غير الرسمية، الملاحظة المباشرة) فإن التركيز الأساسي للمـدير فـي جميـع الحالات يتمثل في الحصول على المعلومات التي تسهل عليـه عمليـه إنجـاز الوظيفـة الأساسية . كما يتضح لنا أن عملية مراقبة الأداء الوظيفي يمكن أن يكون لها تأثير ايجابي على سلوك العاملين في الحالات التي يؤمن فيها العاملون بعدالة توزيع الثواب والعقـاب والطرق المستخدمة في تحديدهما ، وبصياغة أخرى فإن هنـاك عديـداً مـن التـأثيرات الإيجابية المتوقعة لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيميـة

ويتولد السبب الرئيس في طبيعة هذه العلاقة من حقيقة مفادها أن عملية جمع المعلومات عن الأداء الوظيفي يمكن أن يؤثر على إدراك العاملين بأن المدير يؤسس قراراته على أساس معلومات دقيقة وغير متميزة ، ومن ثم فإن الأساليب المختلفة لتقييم الأداء تمثل مصدرا أساسياً لتزويد المدير بتلك المعلومات الدقيقة والموضوعية فعندما يراقب المدير العاملين أثناء العمل فإنه يهدف من وراء ذلك إلى جمع معلومات واقعية ، وبالتالي فإن المراقبة المتكررة في مواقف وظروف مختلفة تساعد المدير على تقليل التمييز عن اعتبارات شخصية ، وكذا فإن بدء المناقشات يساعد المدير في الحصول على معلومات إضافية من العاملين عن مدى التقدم في العمل وأهم المشاكل ، كما أن أسلوب الملاحظة يزود المدير بعديد من المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار المناسب وتساعد الاجتماعات الرسمية المدير على الحصول على معلومات محددة تتعلق بالسلوك الوظيفي للأفراد ومدى تقدمهم ، وفيما يتعلق بأبرز العوامل التي يمكن أن تؤثر على كفاءة عملية تقييم الأداء الوظيفي فإن أغلبها يعزى إلى غموض الدور الذي يلعبه المرءوس وتناقضه ، وتعاظم عبء الدور ، وحالة عدم التأكد المرتبطة بالعمل ، والاستنزاف النفسي ، وترك العمل ، وهذه العوامل مجتمعة أو منفردة تؤثر في أداء المرءوس ، ومن ثم في سلوك المدير العكسي وهذه العوامل يمكن تناولها بإيجاز على النحو التالي :

١- غموض الدور **Role Ambiguity** : حيث يشير كل من سيزلجي وولاس **Szilagy & Wallace (1990,118)** إلى أن غموض الدور يعني عدم وضوح واجبات الدور وسلطاته ومسئولياته أمام المرءوس ، كما يعرف بأنه : " نقص المعلومات الواضحة بخصوص كل من : التوقعات المرتبطة بالدور وطرق إنجازه، أو تحقيق توقعات الدور المعروفة والنتائج المترتبة على أداء الدور" . ويوضح شيرنتون **Cherrington** (1989,92) تأثير ذلك على عملية تقييم الأداء الوظيفي بقوله " إن المدير قد لا يكون ملماً بالكيفية التي يجب على المرءوس أن ينفذ بها المهام الوظيفية المطلوبة منه، أو بالمعايير

المقبولة للأداء ، أو ماهية الأسس التي يقيم أداء المرءوس على أساسها، أو حدود السلطة المخولة للمرءوس والمسئولية الملقاة على عاتقه ، كما أن المدير قد يقدم لمرءوسيه معلومات غامضة عما يجب عمله , أو لا يقدم المعلومات كلياً أو جزئياً, وحتى في حالة علم المدير بالنقاط المذكورة , فقد يزود المرءوس بكم كبير من المعلومات المفصلة بغرض التوجيه التدريبي ، مما يتسبب في تحقيق عكس الهدف المتوقع أصلاً من هذا التزويد , ومع أن بعض الدراسات تشير إلى أنه من الممكن السماح بوجود درجة معقولة من غموض الأدوار ولاسيما في حالة تزايد الرغبة لدى المرؤوس في هيكلة مهام عمله بطريقته الخاصة ,وعلى الرغم من ذلك فإن تزايد درجات غموض الأدوار يؤدى إلى تزايد درجات عدم الرضا ، والرغبة في ترك التنظيم والإحساس بالاستنزاف النفسي مما يؤدى إلى التأثير في عملية تقييم الأداء الوظيفي .

٢- صراع أو تناقض الدور **Role Conflict** : ويمثل حالة يدرك فيها الفرد تبايناً أو تفاوتاً بين متطلبات الأدوار المختلفة التي ينهض بها الفرد، وبخاصة عندما تتسع دائرة هذه المتطلبات وتتنوع مصادرها وأشكال النهوض بها وفقاً لالتزامات معينة، وهذه الالتزامات تبدأ بما هو حتمي، وتنتقل إلى ما هو واجب ينبغي النهوض به، كما تشتمل أيضاً على فعاليات أخرى تدعم الدور وتجعله أكثر تأثيراً .(منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠٠٣)، حيث أن مواجهة الفرد بمواقف تفرض عليه تحقيق متطلبات متعارضة في آن واحد، قد ينشأ عنه تعارض بين المتطلبات التي تفرض على المرءوس من المدير والمتطلبات المتوقعة أو المطلوبة منه بالنسبة لمرءوسيه أو عند التنازع على توزيع المخصصات التنظيمية . وقد ينشأ صراع الدور عندما تتعارض متطلبات الدور مع الهيكل/التنظيم القيمي لدى الفرد, وتشير دراسة "جاكسون وسكيولر" Jackson & Schuler (2000,16-78) إلى الآثار السلبية المترتبة على صراع الدور , وإن كانت قد أثبتت أنها أقل حدة من الآثار المترتبة على غموض الدور، كما أوضحت أن نقص درجة

التوافق بين الدور كما يفضله الفرد وكما هو موجود على تحقيق فاعلية الوظيفة مما يؤدي إلى نتائج سلبية عند قيام المدير بعملية تقييم الأداء الوظيفي لهذا الفرد "

٣-تعاظم عــبء الــدور **Role Over Load** : ويعــرف "شــيرنتون" **Cherrington** (1989,93) "بأنه إحساس الفرد بأن كمية أو حمل العمل المفروض عليه أكبر من الوقت المتاح له لتنفيذه . وبالتالي أكبر من قدرته على التنفيذ ، ويرى أن عبء الدور وليس هــو نفسه ، ومن ثم فإنه يعود ويصنفه كصورة من صور أربع للصراع بين الأدوار . ومــن المحتمل أن يعود عدم التركيز على دراسة تزايد عبء الدور إلى هذه النظرة, أي اعتباره شكلا من أشكال صراع الأدوار وليس عاملا منفصلا عنه" . وفي نفــس الســياق يشــير "حمودة " (١٩٩٦،٨٦) " إلى أنه يؤيد فكرة فصل تزايد عبء الدور عن صــراع الــدور عند البحث . وحيث يرى "أن عبء الدور وإن كان يترتب عليه الإحســاس بالإجهــاد أو الاستنزاف النفسي مثله في ذلك مثل صراع الدور إلا أن معظم تأثيراته ذات طابع جسدي أو مادي وتأخذ صورة أو أكثر من صور الإرهاق والتعب والإحساس بالرتابة والملــل ، كذلك يمكن أن يكون الدور المطلوب من الفرد غير مجهد أو مقبول من حيث العبء ومع ذلك فقد يشعر بصراع الأدوار في حالة تحقق صورة من صــور الصــراع المــذكورة ، ولاسيما صورة تنافر الدور مع الهيكل القيمي للفرد . وكذلك فغالباً ما يرتبط إحساس الفرد بتزايد عبء الدور بكيفية توزيع مهام العمل داخل التنظيم وعلاقة هذا التوزيع بالقــدرات الجسدية والذهنية اللازمة لتنفيذ الدور المطلوب . الأمر الذي يؤثر على كفاءة عمليه تقييم الأداء الوظيفي للمرءوسين"

٤- حاله عدم التأكد المرتبطة بالعمــل **Uncertainty** : حيث تعود أصول هذا العامــل إلى نظرية التوقع لفروم . وكما أوضح بيير وبهجــت **Beehr& Bhagat** (1985,19) "أن هناك مفهومين من مفاهيم عدم التأكد مشتقين من هذه النظرية المفهــوم الأول أطلــق عليه Effort P performance OR (E-P) Uncertainty ويشير إلى مدى تأكد الفــرد

من أن ما يبذله من جهود سوف يقود إلى الأداء المطلوب , بينما أطلق على الثاني Performance-to-outcome OR(P-O) Uncertainty ويشير إلى مدى تأكد الفرد من أن أداة المحقق سوف يقود إلى أو يحقق مجموعة من العوائد أو النتائج المطلوبة وبالمثل يرى كل من Byrne,& Cropanzano, (2001,9-14) "أن ارتفاع درجة عدم التأكد العام لدى الفرد يفضي إلى الإحساس بعدم الرضا ,وتزايد الإحساس بالاستنزاف النفسي، والنزعة إلى ترك العمل" وأوضحت الدراسة أنه قد تكون درجة تأكد الفرد من أن جهده يقود إلى الأداء العالي بينما تكون درجة تأكده من أن أداءه سيقود إلى العوائد أو درجة تأكده من العلاقة بالمدير متوسطة أو ضعيفة، وهذا مالا يظهر بوضوح في عامل عدم التأكد الإجمالي وهكذا.

٥-الرضا عن العمل Job Satisfaction: حيث تشير "هنري" (٢٠٠٠، ٦) إلى هذا العامل "بأنه يحمل جملة المشاعر أو الحالة الوجدانية التي يشعر بها المرءوس تجاه وظيفته وحيث تجمع غالبية الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت دراسة تأثير هذا العامل على كافة المكونات التنظيمية إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن تزايد حالة الرضا الوظيفي للفرد خاصة في تقليل الإحساس بالاستنزاف النفسي وإضعاف الرغبة في ترك العمل، ومن ثم زيادة كفاءة المرءوس وزيادة إنتاجيته وبالتالي ارتفاع درجة تقييم الأداء الوظيفي له"

٦-الاستنزاف النفسي Psychological Strain : ويشير " شيرنتون" Cherrington (1993,19) إليه "بأنه يعبر عن مدى إحساس أو إدراك المرءوس لواحد أو أكثر من الآثار النفسية أو العصبية أو الجسدية الناتجة عن عدم قدرته على التكيف مع مجموعة من الضغوط Stressors في المحيط حوله. وهو ليس قاصرا على عدم التكيف مع ضغوط العمل وإنما تتعدد مصادره وتختلف باختلاف التكوين النفسي للإفراد" وفى نفس السياق يشير "فرج طه وآخرون(٣١،١٩٩٠) في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى ذلك

العامل بالإجهاد الفعلي العصبي "ويتمثل في استجابة تتسم بالإرهاق الزائـد المصحوب بالصداع ،والميل إلى النوم بكثرة، والتردد في كل شيء بدون منطـق سـليم مـع كثـرة الأخطاء ،وردود الفعل الشديدة الانفعالية، وما يصاحبها من توتر عصبي وتزايـد دقـات القلب، وارتفاع ضغط الدم مع تقلصات مؤلمة في المعدة ،كل ذلـك أو بعضـه "ويمكـن الإشارة في هذا الصدد إلى أن مصطلح الاستنزاف النفسي يختلف عن مصطلح الضـغط Stress وكما أوضح" كوك وآخرون" (Cook, et al (1986,37 حيث يركز بقدر اكبـر من الآثار الناتجة عن الضغوط وليس مصادر هذه الضغوط نفسها

٧- إضمار/الميل إلى ترك العمل **Propensity to Leave**: ويعبر عن رغبـة كامنـة داخل الفرد في ترك عمله الحالي إذا ما أتيحت له ظروف معينة، وقد يمثل مؤشر الميـل إلى ترك العمل رد الفعل الأخير لدى الفرد تجاه تفاعل مجموعة متنوعـة مـن العوامـل داخل التنظيم وخارجه، ومن هذه العوامل المهام الموكلة إلى الفرد والأدوار المطلوبة منه، فضلا عن غموض الدور وصراع الدور وعموما فثمة علاقة ترابط سلبي بين الميل إلـى ترك العمل وكل من الرضا عن العمل والاندماج الوظيفي **job involvement**

٨- سلوك المدير **Supervisor behavior** : بأبعاده المختلفة حيث يعتبر مـن أكثـر العوامل المؤثرة في كفاءة عمليه تقييم الأداء الوظيفي، وحيـث يشـير كـل Byrne,& (Cropanzano, (2001,19 إلى الاهتمامات الملحوظة ببعض عناصر هذا السلوك مثـل هيكلة المهام والاهتمام بالمشاعر وتدعيم المرءوسـين، وعلاقـة ذلـك بالرضـا والأداء الوظيفي كما درس الآثار الإيجابية لسلوك المدير في مساعدة مرءوسيه في وضع الأهداف وفى تزويدهم بالمعلومات المرتدة عن الأداء الوظيفي. كما أظهرت دراسته وجود تـرابط ايجابي جوهري بين سلوك المدير الإيجابي والرضا عن العمل وعلاقات سلبية أقـل فـي قوتها مع كل من غموض الدور، وحالة عدم التأكد الإجمالي ،والميل إلـى تـرك العمـل ،وصراع الدور،وتزايد الإحساس بالاستنزاف النفسي.

العدالة التنظيمية: ويمكن تناول هذا المصطلح مرحليا وعلى النحو التالي:

العدل (العدالة): حيث أشار إليها قاموس المورد(٢٠٠٦،٧٥٣) بأنها الاستقامة Straightness وعدل بمعنى أنصف، سوى , ضبط، قوم، وزان، وعدل بينهما أي سوى بينهما، وعادل بينهما. في حين أوضح مختار الصحاح (٤١٧) أن العدل ضد الجور , ورجل عدل أي مرضي ومقنع في الشهادة , وقال الأخفش : ما قام في النفوس أنه مستقيم.

ويشير سعيد إسماعيل (١٩٩٨،١٧١) إلى أن "أفلاطون في كتابه(الجمهورية)، وقبل الميلاد بعدة قرون كانت القضية الأهم التي شغلته في تصوره لقيام المجتمع الفاضل ،هي أن يسود هذا المجتمع العدل على أساس أن هذه القيمة هي سدرة المنتهي وغاية الغايات ،فهي الطريق الوحيد إلى تحقيق الخير في دولة المثل ،وعندما بحث أفلاطون تكوين الإنسان النموذجي , وتصور أن ذلك إنما يكون عندما تؤدى كل قوة من قوى النفس ما أهلت له , فتحصل على الفضيلة الخاصة بها , بحيث تحقق القوة العاملة فضيلة الحكمة، وتحقق القوة الغضبية فضيلة (الشجاعة)، وتحقق قوة الشهوة فضيلة العفة ،وجد أن هناك فضيلة رابعة ليست لها قوة خاصة بها ضمن قوى للنفس، إنما هي النتيجة العامة لكل هذا، ألا وهي:العدل"وفى القرآن الكريم كان العدل قيمة مركزية , فمهما كان تصرف الآخر إزاءنا فلابد من معاملته بالعدل ، والعدل ليس سلوكا عمليا فحسب بل هو قيمة نظرية كذلك لابد أن تتبدى في الأقوال والحكم بين الناس لابد كذلك يستند إلى العدل. والعدل مطلب إلهي لابد من الامتثال له وهكذا تتعدد الشواهد وتتنوع الأدلة والبراهين التي تنتهي جميعا إلى أن العدل خير بل كل الخير , للإنسان : فردا وجماعة ،ولأن العدل على هذه الدرجة من الخطورة وبهذا القدر من السمو كان معنى واضحا بسيطا يتلخص في أن ينعم الإنسان بما اتفق على أنه حق له ،ومع قيامه بالواجبات المفروضة عليه، وهكذا يمكن القول بأن العدل قيمة غالية، ومطلب إنساني لابد من تحقيقه لدى الفرد وأما فيما يتعلق بتحليل مضمون العدالة التنظيمية فيمكن تناولها على النحو التالي:

العدالة التنظيمية Organizational Justice:

بدايــة وقبل التعرض بالتحليل إلى مفهوم العدالة التنظيمية ومضامينه وباعتبــاره المصطلح الأول المعنى بهذه الدراسة الإشارة إلى نقطة هامة مفادهــا أن هــذا المفهــوم المحوري وإن كان قد بدأ التعامل معه حديثا في مجال إدارة الأعمال إلا أن لــه جــذوره التاريخية والفلسفية المستمدة من "نظرية المساواة" التي اقترحها وقــدمها العــالم الشــهير "آدمز" Adams(1963,422) وقبل نصف قرن من الزمان ,وحيث تنهض تلك النظريــة على مسلمة مؤداها "أن العاملين يقارنون نسبة مخرجاتهم الوظيفية (الدخل الوظيفي مثلا), ومدخلاتهم الوظيفية (الجهد الوظيفي)إلى نسبة مخرجات ومدخلات غيرهم من الأقران في العمل" واستنادا على هذه النظرية فإنه يفترض أن إحساس الفرد بعدم المساواة ينــتج فــي الحالات التي يحصل فيها الفرد على أجر اقل مما يستحق ويصاب فيهــا بإحســاس مــن الضجر والضيق .أما الحالات التي يعتريها النسيان فلا يحدث الإحساس بعدم المساواة بل يشعر بالعدالة والموضوعية .

ثم بدأت ملامح المفهوم تتضح لدى عديد من الباحثين, وكرد فعل منطقي للتطور الحادث في دراسة كافة العلوم الإدارية والتي استهدفت دراسة المنظمات والعوامل المؤثرة فيها ,بيد أننا سوف نتعرض بالتحليل لتلك التعريفات التي حاولت تحديد المفهوم، خاصــة، في العقد الأخير من القرن المنصرم,حيث يشير إليه كل من "آلــين ومــايرز" Allen& Mayers (1997,49-61) "بأنها تعنى الطريقة والأسلوب التي يعامل به المرءوسون من قبل المديرين أو منظماتهم كما يشير إليها "جرينبرج"(Greenberg (1990, 399 بأنهــا تعنى"وصف وشرح دور العدالة في مكان العمل" وبالمثل يرى كل من "ســال ومــوري" (Saal &Moore (1998,105"أن العدالة التنظيمية تتحدد بصفة أساسية في ضــوء مــا يدركه الفرد من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات التنظيمية , ومن ثم فالعدالــة

التنظيمية مفهوم نسبي ،بمعنى أن الإجراء التنظيمي الذي قد يدركه أحد العاملين على أنه إجراء متميز وغير موضوعي ،قد يدركه آخر على أنه إجراء يتميز بدرجة عالية من الموضوعية وعدم التحيز" كما أوضحا أن أثر الإدراك الشخصي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يكون واضحا عند تقييم نظم الترقيات في بعض المنظمات . كما بين "أورجن" (Organ (1998,547 "أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يفضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة ،وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة ،أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال، ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحايدة . فإن ذلك سوف يفضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي . ولضمان زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها، الأمر الذي تكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة" كما يشير "ويلبوبرنى" Welbourne (1998,325) إلى أنه من اليسير تحديد السبب في أن أسلوب التقييم الذي يتبعه المدير يمكن أن يؤثر على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، خاصة إذا ما أخذنا في الحسبان أهمية جمع المعلومات الموضوعية لاتخاذ القرارات العادلة. وحيث يؤكد على أنه عندما يبدأ المدير في جمع المعلومات التي تتعلق بمستوى الأداء الوظيفي للمرءوس فإن المرءوس سوف يدرك أن توزيع الأعمال والمكافآت قد تم بطريقة عادلة ،ومن ثم يتحقق الإحساس بعدالة التوزيع داخل المؤسسة على النقيض من ذلك فإن المرؤوس الذي يشعر أن معلومات المدير عن مستوى أدائه الوظيفي قليلة سوف يتشكك في عدالة عملية التوزيع ،ومن ثم تقل ثقته في عدالة التوزيع ذاتها ولعله يتضح من هذا التحليل أن الفرد يمكن أن يتقبل الثواب والعقاب التنظيمي إذا ما أحس بأنهما يستندان إلى مبادئ وإجراءات عادلة وفى نفس السياق يشير "بال وزملاؤه" (Ball et al (1994,299 إلى أن "العقاب التنظيمي

يمكن أن يؤثر ايجابيا على سلوك العاملين ويكون ذلك رهن باقتناع العـاملين بـأن ذلـك العقاب يمثل تطبيقا للعدالة التنظيمية" ولا شك أن ما تقدم يلفت أنظارنا إلى حقيقة مفادهـا أنه يمكن النظر إلى العقاب التنظيمي من منظور العدالة التنظيمية . وأن مثل هذه الرؤيـة يمكن أن تفسر العديد من ردود فعل العاملين للثواب والعقاب التنظيمي.

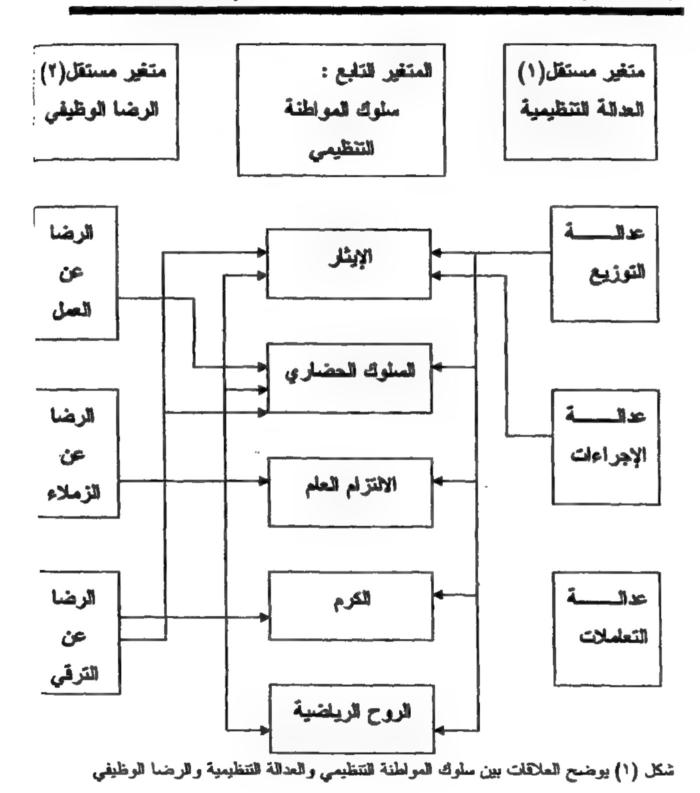
ومما تجدر الإشارة إليه أن مضمون العدالة التنظيمية يتسع ليشمل ثلاثـة أنـواع من المعاني أو المفاهيم الفرعية: هي عدالة التوزيعوعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات. وهذه الأنواع تعرضت لها العديد من الدراسات فعلى سبيل المثـال يعـرف "مورمـان " Moorman(1991,846) عدالة التوزيع بأنها "عدالة المخرجات التي يحصـل عليهـا الفرد. في حين أن عدالة الإجراءات الرسمية فيصفها على أنها انعكاس لمـدى إحسـاس العاملين بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات وفى نفـس السـياق يوضح كل من "مارتن وبينت" Martin &Bennet (1996,84-104) "أنها تشمل على العدالة الإجرائيـة procedural justice والعدالـة التوزيعيـة distributive justice ويشير إلى الأولى : بأنها السلوك والعمليات التي تستخدمها المنظمـة لتنفيـذ الوظـائف المختلفة أي أنها عدالة الوسائل التي توصل إلى النهايات أو النتائج المرغوبة. فـي حـين يشير إلى الثانية على أنها العوائد أو النهايات المترتبة على الوسائل والعمليات ومـن ثـم فالعدالة التنظيمية هي مزيج من العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية" .وفى الإطـار ذاتـه يوضح "وبيوجرى" Beugre(1998,349) "أن العدالة التنظيمية تـنهض علـى ثلاثـة مفاهيم: عدالة التوزيع ويتحقق إحساس العاملين بها عندما يشعر الفرد أن ما حصل عليـه من مكافآت يتناسب مع ما بذله من جهد مقارنا مع زملائه. أما عدالة الإجـراءات فإنهـا

تعكس مدى إحساس العاملين بعدالة الإجراءات المتبعة لتحديد المكافآت التنظيمية ويتحقق عندما يتاح للفرد فرصة لمناقشة الأسس والقواعد التي سوف يتم عليها تقييم أدائه ،وأخيرا عدالة التعاملات وتعكس جودة العلاقات الشخصية بين الرئيس المباشر والعاملين خلال عملية تقييم الأداء . وهذه المكونات الثلاثة لا يمكن اعتبارها مستقلة عن بعضها فكل منها يقضي ويحقق الأخرى" ومما هو جدير بالذكر أن " مورمان ونيهوف " Moorman Niehoff (2000:478)، قد أوضحوا "أنه على الرغم من أن مفهوم العدالة التنظيمية يشتمل على كل من العدالة الإجرائية والتوزيعية ، إلا أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيرا جيدا لاتجاهات وسلوكيات العاملين أكثر من العدالة التوزيعية" وفي ذات الوقت فلقد أوضح "مودينكليتي وآخرون" Moideenkulty et al (2001,6) "أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاما ملحوظا في تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي organizational support "والذي يقصد به الدرجة التي يدرك عندها الأفراد أن المنظمة تهتم بهم وتثمن مجهوداتهم وإسهاماتهم وتعتني بهم وترعاهم" ونخلص مما تقدم بأن ثمة علاقة وثيقة بين كل من عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات .فكما هو واضح مما سبق فإن إحساس العاملين بعدالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت وفقا لطرق وقواعد عادلة ذات موثوقية وموضوعية . وأن كلا منهما يفضي إلى عدالة التعاملات ومما هو جدير بالإشارة أن "أورجن" organ (1998,548) قد أوضح "أن إحساس العاملين بعدم عدالة التوزيع للأعمال والمكافآت مقارنا بما بذلوه من جهد يتمخض عنه خلق نوع من التوتر في العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض . وبينهم وبين الإدارة .وفي معظم الأحيان يتولد لدى الأفراد رغبة كبيرة في حل مثل تلك الخلاف"

وثمة نقطة أساسية ينبغي التأكيد عليها عند محاولة تفسير أثر عدالة التوزيع على طبيعة العلاقات داخل المؤسسة وهي أن هذا الأثر يتوقف إلى درجة كبيرة على الأهمية النسبية لقيم العمل الاقتصادية والاجتماعية.بمعنى أنه إذا ارتفعت أهمية القيم الاقتصادية للعاملين فلابد أن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يطغى على سلوكهم.أما في الحالات التي تسود فيها القيم الاجتماعية للعاملين على قيمهم الاقتصادية فإن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يكون أقل أهمية فى التأثير على سلوك العاملين وفيما يتعلق بعدالة الإجراءات فإن تحديد المكونات الأساسية لعدالة الإجراءات الرسمية -كما أوضح"مورمان ونيهوف " Moorman ,Niehoff (2000:530) – سوف يساعد على تفسير أفضل للعلاقة بين أسلوب تقييم المدير للأداء الوظيفي وبين عدالة الإجراءات , صحة الإجراءات, واقعية الإجراءات, وأخلاقيتها , وفى حالة استيفاء الإجراءات الرسمية التي يتبعها المدير لواحدة على الأقل أو معظم المكونات السابقة فإن المرءوس يعتبر تلك الإجراءات عادلة, وأما في حالة غياب المكونات الأساسية المحققة لعدالة الإجراءات الرسمية فإن ذلك يؤثر بشكل مباشر على المرءوسين عن عملية توزيع الأعمال والمكافآت ومن ثم يقلل من إحساسهم بالعدالة التنظيمية" وفى نفس السياق يوضح كل من "فلوجر وكانوفسكى" Folgerand & Konorsky (2000,115) "أن عدالة الإجراءات الرسمية يمكن أن تؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالرضا عن سياسات الأجور والمكافآت في المنظمة وبالمثل فلقد أوضح جاب الله (١٩٩١،١٢٨) أن ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة تزداد بزيادة درجة رضاء العاملين بنتائج تقييم الأداء, وأن ثقة العاملين في نظم تقييم الأداء تزداد أيضاً كلما أتيحت للعاملين فرصة كافية لإبداء الرأي في هذه التقديرات , وأنه كلما شعر العاملون أن مديرهم المباشر لديه إلمام كاف بجوانب عملهم, حصل هذا المدير على مناقشتهم للوصول إلى أهداف وخطوات عملية لعلاج نواحي القصور في الأداء.

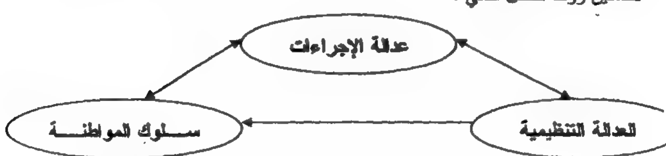
وعليه يمكن استخلاص أن مفهوم عدالة التوزيع يرتبط بتقييم خصائص نظم العمل داخل المنظمة في حين أن مفهوم عدالة الإجراءات يرتبط ارتباطا كبيرا بطريقة تقييم مخرجات وظيفية معينة أما فيما يتعلق بعدالة التعاملات فلقد أوضح كل من "مورمان ونيهوف " Moorman ,Niehoff (2000:576) "أنها تعكس مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها المرءوس عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفته بأسباب تطبيق تلك الإجراءات ,وأنه في العديد من الحالات فإن الطريقة أو الأسلوب الذي يعامل به الفرد أثناء تنفيذ بعض الإجراءات الرسمية (تقييم الأداء) يمكن أن تؤثر على إحساس هذا الفرد بالعدالة, الأمر الذي يكون مفاده أن كلا من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات يمكن أن تؤثر في إحساس الفرد بالعدالة التنظيمية "

وعموماً فإنه من الأمور التي يجب التأكيد عليها هنا ,وكما أوضح "زايد " (٢٠٠٠، ٥٩٨) أن المؤسسات المجتمعية مطالبة اليوم, وأكثر من أي وقت مضى , وخاصة ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين أن تولي عناية كبيرة لتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها الفرعية المختلفة عدالة الإجراءات , وعدالة المعاملات, وعلى وجه الخصوص عدالة التوزيع, لما لها من تأثير جد كبير على عديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات . وعلى قمة هذه العوامل التنظيمية تنمية "سلوك المواطنة التنظيمي Organizational Citizenship Behavior " والذي يعبر عنه بأنه سلوك تطوعي ينبع من الأدوار الوظيفية التي يمكن أن يضطلع بها الفرد بمعنى أنه غير ملزم حيث ينص عليه ضمن (الواجبات والأعباء)" وبنفس القدر فإنه من الضروري أن تولي المؤسسات عناية مماثلة لتنمية الرضا الوظيفي, وكل ما من شأنه تحقيقه, وحتى تتفاعل هذه العوامل المجتمعية ويكون لها التأثير المطلوب والمرجو في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمات المجتمعية .هذا ويمكن التعبير عن هذه العلاقة على النحو التالي:



شكل (١) يوضح العلاقات بين سلوك المواطنة التنظيمي والعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي

وكما أوضح "زايد" (٢٠٠٠،٥٨١) أيضاً في موضع آخر"فإن هناك طبيعة خاصة في دراسة العلاقات المتداخلة بين عملية عدالة الإجراءات وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي، وبمعنى آخر فإن انعكاس عملية تقييم الأداء على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يرجع إلى تأثير عملية تقييم الأداء على كل القرارات الهامة المؤثرة على حياة الفرد الوظيفية مثل ؛ قرارات الترقية والنقل والراتب والتدريب ,وكما هو واضح من المكونات الأساسية لمفهوم العدالة التنظيمية , فإن عدالة الإجراءات (إجراءات ونتائج التقييم) تمثل "العامل الحرج" الذي يؤثر على إحساس العاملين بالعدالة وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بدوره يؤثر على سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين ووفقا للشكل التالي :



شكل (٢) يوضح العلاقات المتداخلة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي

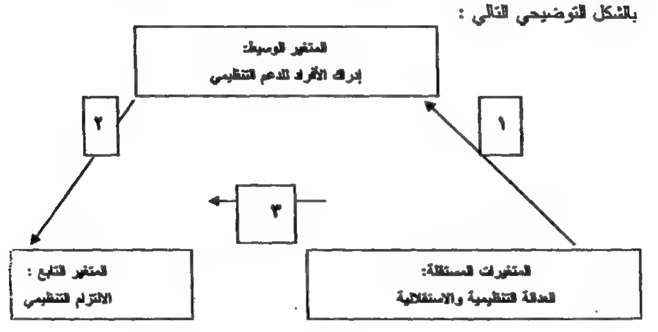
وفي إطار التحليل لتلك التأثيرات المختلفة بين العدالة التنظيمية وغيرها من العوامل التنظيمية الأخرى يمكن التعرض في الجزء التالي وبإيجاز لعامل آخر يتأثر تأثيرا جد كبير بالعدالة التنظيمية ألا وهو :عامل الالتزام التنظيمي organizational commitment والذي يعكس إيماناً قوياً بأهداف المنظمة وقيمتها وقبول هذه الأهداف ، ورغبة في بذل جهد معقول بالنيابة عن المنظمة ، ورغبة قوية في البقاء بالمنظمة.

وحيث أوضحت عديد من الدراسات طبيعة العلاقة الجوهرية بين الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية فلقد كشفت دراسة "هوكينز"(Howkins(1998,118 عن وجود علاقة

ارتباط بين الالتزام التنظيمي الوجداني للعاملين والمعاملة العادلة للعاملين فى مكان العمل" كما أسفرت دراسة "فلوجر وكانوفسكى" Folger &Konorsky (1997,116) عن وجود علاقة ارتباط بين الالتزام التنظيمي الوجداني ورغبة الفرد بالبقاء بالمنظمة والارتباط العاطفي بها والتوحد مع هويتها والاندماج بها وبين عدد من المتغيرات منها العدالة الإجرائية ،وأن إدراك الأفراد للإجراءات المستخدمة فى زيادة الأجور قد أسهمت فى زيادة الالتزام التنظيمي الوجداني لدى المرءوسين ومن ثم وجود علاقة موجبة بين عدالة المكافآت والالتزام التنظيمي الوجداني "

واستكمالاً للعوامل المؤثرة والمتأثرة بالعدالة التنظيمية ،يوجد عامل ثالث يعتبر من أكثر هذه العوامل المؤثرة والمتأثرة بالعدالة التنظيمية وهو" إدراك الأفراد للدعم التنظيمي Organizational Support "والذي يعرفه " إيزنبرجر Eisenberger, et al (1998) ونقلا عن" ريان" (٢٠٠٠، ١٣٤) بأنه الدرجة التى يدرك عندها الأفراد أن المنظمة تهتم بهم وتثمن مجهوداتهم وإسهاماتهم وتعتني بهم وترعاهم " وحيث أوضحت دراسة "مورمان ونيهوف " Moorman ,Niehoff (2000:478) "أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يمكن تفسيره من خلال عدد من العوامل التى تؤثر فى تقييم الأنشطة الموجهة نحو رفاهية العاملين والاهتمام بهم داخل المنظمة ،وتعتبر العدالة التنظيمية أحد أهم هذه العوامل. ولقد توصل الباحثون إلى وجود علاقة موجبة بين إدراك الفرد للدعم التنظيمي والعدالة الإجرائية ،وتشير نتائج الدراسات الميدانية إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيرا جيدا لاتجاهات وسلوكيات العاملين أكثر من العدالة التوزيعية"وبالمثل فلقد أوضحت دراسة "مودينكيتى وآخرين" Moideenkulty et al (2001,7) أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاما ملحوظا فى تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي"

هذا ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن "ريان" (٢٠٠٠،١٣٤) قد أوضح "أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يلعب دور المتغير الوسيط بين المتغيرات المستقلة وهي (العدالة التنظيمية والاستقلالية) والمتغير التابع (الالتزام التنظيمي)وحيث تعرف الاستقلالية فى العمل على أنها الدرجة التى تسمح للمرءوسين باستخدام كامل مواهبهم وإبداعاتهم ,وتفترض فى درجة الاستقلالية أحد المتغيرات البارزة فى دراسة العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي . ويمكن التعبير عن العلاقات المتداخلة بين العوامل سالفة الذكر بالشكل التوضيحي التالي :



شكل (٣) العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي

ونخلص من كل ما تقدم إلى القول بأن اهتمام المؤسسات التعليمية بتنمية وتأصيل سلوك العدالة التنظيمية لدى قيادتها تساعد تلك المؤسسات وبصورة مباشرة فى مواجهة عديد من التحديات التى تعيشها تلك المؤسسات فى القرن الحادي والعشرين ؛ نظرا لطبيعة العلاقة وثيقة الصلة بين هذا السلوك وبين عديد من المتغيرات ومجالات العمل الإداري وبصفة خاصة مجالات تقييم الأداء الأمر الذي يفضى إلى تحقيق عديد من

المكاسب الإدارية للمؤسسة على قمتها تنمية سلوك المواطنة التنظيمي وتحقيق الرضا الوظيفي ومن ثم الالتزام التنظيمي للأفراد العاملين بالمؤسسة .

إدراك الأبعاد النفسية للبيئات المؤسسية :

وتمثل مجموعة من المتغيرات التي يعتقد أنه تؤثر على الفرد وعلى قدرته على أداء عمله والتزامه به وهي تتمثل في ثلاث مجموعات من المتغيرات:

- **مجموعة المتغيرات المرتبطة بالعلاقات الشخصية** كحب العمل وتقبله والرضا عنه والرضا عن الذات وعن الرفاق وتعضيد العاملين .
- **مجموعة المتغيرات المرتبطة بالنمو الشخصي والمهني** بما في ذلك القدرة على الاستقلال وتحمل الضغوط والتعامل مع الصراعات والأزمات
- **مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمحافظة على العمل والالتزام** بقواعده بما في ذلك القدرة على التجديد والإبداع والقدرة على الضبط والوضوح.

الدراسات السابقة:

ثمة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية والتى أجريت في مجال إدارة الأعمال في حقبة الثمانينيات والتسعينيات من القرن المنصرم وبداية القرن الحادي والعشرين ، وقريبة الصلة بموضوع الدراسة الحالية, حيث أمكن الاستفادة منها فى بلورة الإطار النظرى للدراسة الحالية , وكذا الاستفادة من نتائجها فى تفسير ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج , ونتعرض لها بالتحليل الموجز فيما يلي:

أولا الدراسات العربية:

١- دراسة رفعت جاب الله(١٩٩١):

استهدفت الدراسة اختبار عدد من محددات ونتائج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة ، وكذلك إذا ما كان نظام تقييم الأداء مستقلاً عن التقديرات الفعلية التي حصل عليها هؤلاء العاملون في آخر تقييم للأداء ومدى رضائهم

عن هذه التقديرات . وإذا ما كانت ثمة علاقة بين ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء ورضا العاملين عن رئيسهم المباشر والولاء أو الانتماء للمنظمة . وللتحقق من ذلك قام الباحثان بصياغة خمسة فروض علمية واختبارها على عينة مكونة من (١٢٨) فرداً من جميع المشاركين في برامج مركز التنمية الإدارية التابع لقطاع الغزل والنسيج بالإسكندرية ، وقد قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس منها؛ قائمة استقصاء لتجميع بيانات تشتمل بالإضافة إلى البيانات العامة والديموجرافية ؛ كالسن ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية ونوع المؤهل ونوع الوظيفة على أربعة مقاييس معيارية هي على الترتيب؛ مقياس ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء، ومقياس محددات العدالة الإجرائية والتوزيعية، ومقياس الرضا عن الرئيس المباشر، ومقياس الانتماء للمنظمة، وسؤالين غير معياريين يستفسران عن تقديرات المستقصيين في آخر تقييم للأداء وما إذا كانت هذه التقديرات في مستوى توقعاتهم ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ تحقق جميع الفروض التي افترضتها الدراسة؛ حيث أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرضين الأول والثاني من التنبؤ بزيادة ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء نتيجة اتصاف هذا التقييم بكل من العدالة الإجرائية والتوزيعية ، كما استطاع الفرض الثالث أن يتنبأ بأن تأثير متغيرات العدالة الإجرائية والتوزيعية على ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة كان مستقلاً عن تقديرات هؤلاء العاملين في آخر تقييم للأداء ومستوى رضاهم عن هذه التقديرات . كما تحقق الفرضان الرابع والخامس حيث أكدت النتائج على أن ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة يؤثر تأثيراً إيجابياً على كل من مستوى الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة. وعلى هذا يمكن القول بأن لثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق تأثيراً إيجابياً لا يمكن تجاهله على

مستوى كل من الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة، وأنه لكي يمكن الحصول على هذه الثقة فلابد من توافر ثلاثة شروط عل الأقل ؛ أولها : أن يشعر العاملون بأن لديهم الفرصة الكافية لإبداء رأيهم في التقديرات التي حصلوا عليها في تقييم الأداء سواء بالقبول أم الاعتراض دون الخوف من أية آثار سلبية من أي نوع، وثانيهما : أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات النظر بين الرئيس والمرءوس حول معنى ومعايير الأداء الجيد أو المنشود، وثالثهما : خلق مناخ يشعر فيه العاملون بأن تقديراتهم في تقييم الأداء تعتمد أولاً وأخيراً على ما بذلوه من جهد وما حققوه للمنظمة من أداء خلال الفترة التي يغطيها التقييم وليس على أساس أي شيء آخر .

٢-دراسة توفيق مرعي ومحمد عبد الفتاح باغي (١٩٩١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أداء المديرين السعوديين في قطاع الخدمة المدنية لعملية القيادة الإدارية . كما هدفت إلى التعرف على درجة الاختلاف في أدائهم الإداري لعملية القيادة باختلاف متغيرات الدراسة : مستوى الوظيفة, عدد سنوات الخبرة ,المؤهل العلمي، عدد المرءوسين، ولقد أسفرت النتائج عن أن المديرين السعوديين يمارسون معايير قياس الأداء الإداري بدرجة عالية غير أن هناك معياريين كانت الاستجابات عليهما قليلة وهما يتعلقان بالقدرة على الاستماع والاهتمام بالمرءوسين ووجود معايير عادلة لتقييم الأداء الوظيفي للمرءوسين ، كما كشفت النتائج عن وجود أربعة عوامل تتأثر بها القيادة وهي: الاهتمام بالمرءوسين لزيادة الإنتاجية , والاهتمام بالمرءوسين لتوفير الدافعية لديهم , والمبادرة في العمل,والقيادة بالقدوة .

٣-دراسة ثامر ملوح المطيري (١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى تقديم نظرية جديدة مبنية على أسس ومفاهيم تهدف إلى فحص تأثير القيادات التنفيذية بالقطاع الحكومي في أداء التابعين بولاية كولورادو الأمريكية ، كما تم اختبارها بحثيا بأسلوب المنهج الكيفي . وقد أطلق الباحثان على هذه النظرية اسم "النظرية النموذجية (المبتكرة) للقيادات التنفيذية لتقويم متغيرات أداء التابعين"Team ومن ثم فلقد هدفت الدراسة في مجملها إلى لكتشاف وفحص الطريقة التي تؤثر بها المستويات التنفيذية في أداء مرءوسيها ،هذا وتنهض هذه النظرية على خصائص هي : أ – أنها تنظر إلى القائد بغض النظر عن أسلوب القيادة على أنه شخص يقوم باستمرار بتقييم وتحليل حالات الضعف في الأوضاع القائمة التي تحدد أداء التابعين ،ويقوم باتخاذ الإجراء اللازم لتخفيف هذه الحالات ، ب- تؤكد الفكرة القائلة بأن عملية القيادة تحدث داخل سياق تنظيمي، ويؤثر في متغيرات أداء التابعين ، ج- ترى أن أداء التابعين يتأثر بأربعة عوامل هي: المقدرة والدوافع وإدراك الدور والتعاون الرسمي

٤-دراسة محمد محمد عريشة (١٩٩٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر العدالة التنظيمية بمكوناتها المختلفة في مجال الدخل المتحقق من الوظيفة على اتجاهات العاملين في بعض المؤسسات المجتمعية , وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها :أنه كلما زاد الدخل العائد على الفرد من خلال عدالة الإجراءات والتعاملات والتوزيع . ووفقا لكمية ونوعية وإنتاجية الفرد تكونت لدى الفرد اتجاهات إيجابية وتولد لديه إحساس بالرضا الوظيفي عن عمله داخل المنظمة , ومن ثم زادت درجة ولائه وانتمائه للمنظمة .

٥- دراسة عادل زايد (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين ثلاثة من أساليب تقييم الأداء الوظيفي وهي :الاجتماعات الرسمية, الملاحظة, المناقشات غير الرسمية . وبين إحساس العاملين في المنظمات الحكومية بالعدالة التنظيمية وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب تقييم الأداء الوظيفي تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات ,وعدالة التعاملات بشكل مباشر, في حين أنها لا تؤثر على إحساس العاملين بعدالة التوزيع, وتعتبر هذه الدراسة من أكثر الدراسات السابقة التي أفادت الدراسة الحالية بجانب غيرها من الدراسات .

٦- دراسة عبد الناصر محمد حمودة (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب تحليل المسار لقياس التأثير البيني لمتغيرات ضغوط الدور , ومتغيرات حالة عدم التأكد في علاقة المشرف(مدير المنظمة) المترتبات على مرءوسيه ممثلة في :الرضا عن العمل,والاستنزاف النفسي, والنزعة إلى ترك التنظيم بسبب عدم العدالة ,وحيث تم اختبار ثلاثة نماذج سببية مقترحة لتوصيف هذه العلاقة بالتطبيق على عينة من العاملين بالمنظمات الكويتية ، وقد أشارت النتائج إلى أن السلوك الإشرافي لمدير المنظمة يمر من خلال تلك المتغيرات تاركا آثاراً غير مباشرة على العاملين، إضافة إلى أثره المباشر كذلك فإن إضافة متغير عبء الدور وإدخال متغير حالي هو عدم التأكد في شكل مفصل بعناصره الثلاثة عند نمذجة تلك العلاقات قد رفع من قدرة النماذج على تفسيرها والتنبؤ بها.

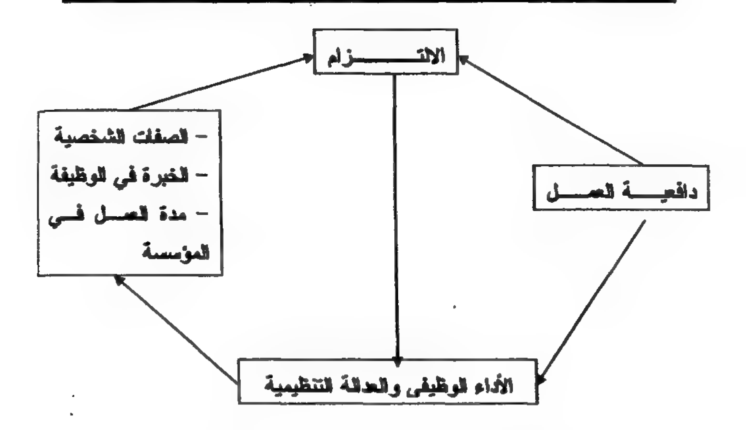
٧- دراسة حمد الدعيج وعبد الناصر حمودة (١٩٩٨)

استهدفت الدراسة قياس مدى انتشار أبعاد عدم موضوعية النظام الإشرافي (الرقابي) في المنظمات الحكومية الكويتية,وعلاقة الارتباط القائمة بين إدراك الأفراد لهذه

الأبعاد . ومجموعة ومن المتغيرات الفردية والتنظيمية . بالإضافة إلى طبيعة العلاقات الارتباطية بين هذه الأبعاد وبعض الظواهر التنظيمية السلبية .

٨-دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩)

. استهدف الدراسة التعرف على مستويات الدافعية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي في المؤسسات محل الدراسة ،ومدى اختلاف مستوياتها باختلاف الصفات الشخصية لهؤلاء العاملين وكذلك اختبار طبيعة واتجاهات العلاقة بين الدافعية من جهة وبين الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي من جهة أخرى، وكذا تحديد درجة وطبيعة العلاقة بين مجموعة من الصفات الشخصية وكل من الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة، وذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية وبين الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي خاصة عندما يشعر العاملون بالعدالة التنظيمية حيث أكد أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج وجود مثل هذه العلاقة رغم اختلاف قوتها ،ومن ثم فإن انخفاض الدافعية الداخلية يترتب عليه وجود قوى عاملة أقل التزاماً، وبالتالى فإن ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية يترتب عليه وجود قوى عاملة أكثر التزاما ، كما أوضحت الدراسة أن هناك عديداً من المتغيرات التى قد تؤثر على دافعية العمل الداخلي للفرد منها ؛ الدافعية الخارجية ، وخصائص الوظيفة ، وصعوبة الهدف ، والموعد النهائي لإنجاز العمل كما أن مستوى التزام الفرد تحكمه أيضاً عدة متغيرات منها؛ الرضا الوظيفيْ ، والمناخ التنظيمي ، والعملية التنظيمية والتى من أهمها العدالة التنظيمية بأنواعها المختلفة وأوضحت الدراسة بأنه يتحتم على القيادات الإدارية العمل على استقطاب والاستبقاء على القوة العاملة من خلال المستوى العالي من الدافعية الداخلية والعمل على تنمية الدافعية الداخلية من خلال العدالة التنظيمية وبغية تحقيق ارتفاع مستوى جودة أداء العمل والولاء للمنظمة والإبداع والمواطنة والروح المعنوية العالية هذا ولقد توصلت الدراسة للنموذج المقترح التالى للعلاقة بين متغيرات الدراسة .



شكل (٤) العلاقة بين متغيرات مستويات الدافعية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي

<u>٩- دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩)</u>

حيث استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقـة بـين الإحسـاس بفاعليـة وموضوعية نظام تقويم الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي وفقـا لبعض المتغيرات الديموجرافية لعينة الدراسة, ولقد أسفرت الدراسة عن عدة نتـائج كـان من أبرزها ؛ أنه كلما زاد إحساس العاملين بالمنظمة بفاعلية وموضوعية وعدالة نظـام تقييم الأداء الوظيفي ازدادت درجة الولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي لدى العاملين وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها :العمر, والخبرة فى الوظيفة الحالية ، ومدة الخدمة ، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد فى العـادة بزيادة فى الخبرة وما يفضى إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي

يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي ، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدي إلى زيادة التزامه بالمنظمة ، ومن ثم زيادة الجهد المبذول في العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالرؤساء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية .

١٠- دراسة عبد الناصر حمودة (١٩٩٩)

حاولت الدراسة التعرف على حساسية المدير للعدالة وعلاقتها بترتيب الأهمية النسبية للعوائد الوظيفية ولدى عينة من المديرين الكويتيين وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها أن حساسية المدير للعدالة تجعله يدرك أهميتها النسبية في تحقيق زيادة الدخل، والمكافآت التشجيعية وارتفاع مستوى جودة أداء العمل والولاء للمنظمة والروح المعنوية العالية لدى المرءوسين كما تفضي إلى انخفاض نسبة الغياب وترك العمل.

١١- دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (٢٠٠٠)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقويم الأداء المطبق في المنظمات محل الدراسة في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ، ومدى موضوعية وعدالة نظام تقويم الأداء باختلاف خصائصهم الفردية والتنظيمية مثل ؛ العمر ومستوى الوظيفة والتعليم والخبرة العملية في الوظيفة والجنسية ، ومدة العمل في المنظمة الحالية ومدة العمل مع الرئيس الحالي ونوع القطاع ، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات في مستويات إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقويم الأداء الوظيفي في تطوير وتحسين علاقاتهم التنظيمية . وباختلاف هذه المتغيرات حيث تبين أن شاغلي وظيفة رئيس قسم كانوا أكثر إدراكاً لمدى إسهام نظام تقويم الأداء الوظيفي في تطوير أدائه من شاغلي وظيفة أقل من رئيس قسم وذلك من منطلق أن شاغلي هذه الوظيفة قد يضطلعون بجزء جد هام من عملية تقويم الأداء الوظيفي وبحكم كونهم الرؤساء المباشرين للمرءوسين وكذلك الحال بالنسبة لأصحاب الخبرة الطويلة ولكبار السن وبالنسبة لأصحاب المؤهلات الجامعية وما فوقها.

١٢- دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر إدراك الأفراد" للدعم التنظيمي Organizational Support " كمتغير وسيط على العلاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض المتغيرات الموقفية ممثلة في العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) ودرجة الاستقلالية في العمل في بعض المنظمات المصرية ، كما استهدفت إلى التعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي من خلال بناء نماذج انحدار متعددة المتغيرات والمراحل . وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن تساؤل رئيس مؤداه هل توجد علاقة تأثير للمتغيرات التنظيمية مثل العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) ودرجة استقلالية في مكان العمل على إدراك الأفراد للدعم التنظيمي في المنظمات المصرية؟ هذا ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج كان من أبرزها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي الوجداني وأوضحت الدراسة في نهايتها بضرورة استمرار البحوث المستقبلية في الكشف عن العوامل المفضية إلى زيادة وتفعيل العدالة التنظيمية داخل المنظمات المجتمعية لما لها من تأثير كبير على سلوك العاملين واتجاهاتهم، ومن ثم زيادة إنتاجية المنظمات التي يعملون بها .

١٣- دراسة ياسر فتحي الهنداوي المهدي (٢٠٠٢)

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية في مصر، والاستفادة من ذلك في التوصل إلى مجموعة مقترحات إجرائية لتفعيل هذه العلاقة بما يؤدي إلى تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المديرين وتنشيط ضغوط العمل الإيجابية ومواجهة ضغوط العمل السلبية لديهم. وقد

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية بما يؤدي إلى تعزيز الالتزام التنظيمي من ناحية، وتنشيط ضغوط العمل الإيجابية، ومواجهة ضغوط العمل السلبية لديهم من ناحية أخرى ؟ وقد تفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية ؟
- ما مستوى ضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية ؟
- ما العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية ؟
- هل تختلف درجات الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الابتدائية باختلاف متغيرات (الجنس ، المستوى التعليمي ، الخبرة الإدارية) ؟
- هل تختلف درجات ضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية باختلاف متغيرات (الجنس ، المستوى التعليمي ، الخبرة الإدارية) ؟
- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١٥) من مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد تم اختيارهم من ثماني محافظات بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم أدوات مقياس الالتزام التنظيمي (إعداد جون ماير وآخرون ١٩٩٣: ترجمة الباحث، بتصريح) ، ومقياس ضغوط العمل الإداري (إعداد الباحث) ،وقد اعتمد الباحث على المنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، واستخدم بعض الأساليب

الإحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية تختلف باختلاف كل من شكل الالتزام التنظيمي المدروس، ونوع ضغوط العمل المقصودة ، كما يرتبط الالتزام التنظيمي العام طردياً بضغوط العمل الإيجابية ، ويرتبط ارتباطا عكسيا بضغوط العمل السلبية لدى المديرين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الابتدائية في درجات ضغوط العمل (الإيجابية والسلبية) طبقاً لاختلاف كل من (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة الإدارية)، وكذا عدم وجود فروق دالة في درجات الالتزام التنظيمي العام طبقاً لاختلاف كل من (المستوى التعليمي، الخبرة الإدارية) بينما وجدت فروق دالة طبقاً للجنس وذلك لصالح الذكور.

<u>١٤- دراسة آدم غازي العتيبي (٢٠٠٣)</u>

حاولت هذه الدراسة التحقق من تأثير عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات على الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي من ناحية، وعلاقة الرضا الوظيفي بالولاء التنظيمي من ناحية أخرى، وشارك في هذه الدراسة عينة قوامها ٥٢٠ موظفا حكوميا في دولة الكويت. وتبين من نتائج الدراسة أن علاقة عدالة التوزيع والإجراءات أقوى مع الرضا الوظيفي منها مع الولاء التنظيمي. كما أن عدالة التوزيع تعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا الوظيفي، على حين كانت عدالة الإجراءات أفضل مؤشر دال على الولاء التنظيمي. ومن جانب آخر، كشفت نتائج هذه الدراسة أن متغير الرضا الوظيفي يفسر ما نسبته ٢٩% من التباين الكلي في الولاء التنظيمي. وقد خلصت الدراسة أخيرا إلى طرح بعض التوصيات واقتراح بعض الموضوعات لدراسات مستقبلية .

١٥- دراسة محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤)

وقد استهدفت هذه الدراسة بصفة رئيسة التعرف علـى أثـر خصـائص الثقافـة التنظيمية (متمثلة في تأثير الجماعة، الإبداع والابتكار، التكيف البيئي، التجـانس الثقـافي داخل المنظمة) على الرضا الوظيفي، وقد تكونت الدراسة من (١٠٥) أفراد من مسـتوى الإدارة العليا ، (٣٩٥) فرداً من الإدارة الإشرافية من البنوك التجاريـة التابعـة لقطـاع الأعمال العام بمنطقة الإسكندرية الإدارية وهـي؛ بنـك القـاهرة (١١) فرعـاً، وبنـك الإسكندرية(١٠) أفرع، وبنك مصر(١١) فرعاً، والبنك الأهلي(١٤) فرعاً. وقد توصـلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ وجود مستوى من الرضا الوظيفي لـدى مسـتويات الإدارة العليا أعلى من مستواه لدى الإدارة الإشرافية،وتأثر الرضا الوظيفي بالجماعـة كخاصـية من خصائص المنظمة بكل عناصرهاولم يتأثر الرضا بخاصية الإبداع والابتكار ؛ وقـد أرجعت الدراسة هذه النتيجة إلى وجود مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجـراءات رسـمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد، وتحد من الحريـة والسـيطرة المتـاحتين حـين تصديهم لمباشرة نشاطاتهم. وعندما تسود اتجاهات مجتمعية سالبة تجاه العاملين بـالبنوك، وعندما تستل الأقلام من أغمادها – الإعلام – وتسم الكل بـالانحراف؛ يسـود الخـوف، وتضمحل الثقة، ويتوارى الإبداع والابتكار ويعجز الأفراد عـن تقـديم أفكـار جديـدة. وأسهمت فعاليات التكيف البيئي الموقفي في التغيرات في الرضا الوظيفي، وذلـك عبـر ثلاثة نقط (إعلام، ومعرفة، وتهيؤ للتغير) وهذا التكيف في ضوء الصـرامة القانونيـة، والضوابط البيروقراطية، أي أنه تكيف انكماشي لا يرنو نحو الجديد، أو حتـى المقارنـة بالمنافس الوافد الشرس . وإجمالاً فقد أثرت خصائص الثقافة التنظيميـة علـى الرضـا الوظيفي لدى العاملين بها، مع بعض الملاحظات وهي؛ زيـادة التجـانس الثقـافي لـدى مستويات الإدارة العليا عنه في الإدارة الإشرافية ، وكذلك عنه في عينة الدراسـة ككـل،

كما أن الإبداع والابتكار وإن وجد في الإدارة العليا بصورة معقولة ؛ إلا إنه لم يوجد في الإدارة الإشرافية إلا بصورة قليلة .

١٦ – دراسة مازن فارس رشيد(٢٠٠٤)

استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك والأبعاد الثلاثة للولاء التنظيمي: العاطفي، والمستمر، والمعياري، لعينة من موظفي المؤسسات العامة بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن الدعم التنظيمي المدرك يرتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية بالولاء العاطفي والمعياري، ولكن ارتباطه بالولاء التنظيمي المستمر كان عكسياً.

١٧– دراسة عويد سلطان المشعان (٢٠٠٥)

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الولاء التنظيمي والاغتراب والمعاناة النفسية لدى عينة مكونة من (٤١٨) مشاركاً من العاملين في القطاع الحكومي بالكويت، بواقع (٢١٥) من الذكور، (٢٠٣) من الإناث.وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الولاء التنظيمي وكل من المعاناة النفسية والاغتراب، كما أنه لا توجد علاقة بين الولاء التنظيمي والعمر ومدة الخدمة والمستوى التعليمي، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين والإناث في الولاء التنظيمي؛ حيث نجد أن الذكور أكثر ولاءً لمنظماتهم من نظرائهم الإناث، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الاغتراب والمعاناة النفسية.

١٨ – دراسة ياسر فتحي الهنداوي المهدي(٢٠٠٦):

حيث تمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التوصل إلى نموذج مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وتنمية أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بما يؤدي إلى تفعيل العلاقة بينهما بالمدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:كيف يمكن تفعيل العلاقة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك

المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟ وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما النموذج النظري المفترض للعلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة في ضوء الأدبيات ذات العلاقة؟

٢- ما مستوى تقييم المعلمين للعدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٣- ما مستوى أداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٤- ما مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لواقع العلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٥- ما النموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وتنمية أداء المعلمين لسلوك المواطنة بما يؤدي إلى تفعيل العلاقة بينهما بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

وتم معالجة العدالة التنظيمية طبقا لأبعادها الثلاثة التالية:العدالة التوزيعية.،العدالة الإجرائية،العدالة التفاعلية.وتم تناول أداء المعلمين لسلوك المواطنة في المدرسة طبقا للأبعاد الثلاثة التالية:سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو الطلاب.،سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو الزملاء. ، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المدرسة ككل، وقد تم تطبيق مقياس العدالة التنظيمية المدركة لدى المعلمين، ومقياس أداء المعلمين لسلوك المواطنة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية العامة (ن = ١٠٨٣) حيث تم اختيارهم من ثماني محافظات بطريقة عشوائية ، وطبق البحث مدخل النمذجة بالمعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM) في إطار المنهج الوصفي للوقوف على مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لواقع العلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تم بناء النموذج المقترح انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة وتأسيسا على النتائج النظرية

والإمبريقية ، وتم طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة في سياق النمـوذج المقتـرح والتي تساعد على تفعيل العلاقة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة.

ثانياً : الدراسات الأجنبية

١- دراسة لاندى وآخرين (Landy et al (1980

استهدفت الدراسة التعرف على العوامل المسهمة فى دقة وعدالة نظـام تقيـيم الأداء المطبق فى بعض المنظمات المجتمعية ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن زيادة الثقـة فـى عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق فى المنظمة يرتفع فى الحالات التالية: إذا كان تقـويم الأداء أكثر تكرارا ، وإذا كان الرئيس المباشر القائم بـالتقييم علـى علـم كـاف بعمـل المرءوس ، ووجود اتفاق بين الرئيس والمرءوس على معايير الأداء الجيد ، ووجود خطة ذات أهداف وخطوات عملية للتغلب على نواحي الضعف فى أداء المرءوس مستقبلا ، إذا كان لدى المرءوس فرصة كافية للاعتراض على التقدير الذي حصل عليه فى التقييم دون أن يؤثر ذلك بشكل سلبي على علاقته برؤسائه فى العمل .

٢- دراسة ديبوى وبونتوريانت (Dipboye&Pontoriand(1981

حاولت الدراسة التعرف على محددات ثقة العاملين فى نظـام تقيـيم الأداء الـوظيفي وتوصلت إلى أن رأى العاملين فى نظام تقييم الأداء يكون إيجابيا إذا كانت عوامل التقيـيم ذات علاقة بالعمل وفى حالة وجود فرصة لإبداء الرأي في نتائج التقييم دون خوف مـن أية عواقب سلبية وفى حالة وجود نقاش بين الرئيس والمرءوسين حول الأهداف والخطط الكفيلة بعلاج أوجه القصور فى الأداء فى المستقبل.

٣- دراسة دوميش وآخرين (Domsch ,et al, (1986b

حاولت هي الأخرى التعرف على محددات ثقة العـاملين فـى نظـام تقيـيم الأداء, وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة ثقة العاملين فى نظام تقييم الأداء يكون فى حالـة وجـود

نظام رسمي لتقييم أداء العاملين وفى حالة تكرار عملية التقييم وفى حالة إمكانية استيعاب القائمين بالتقييم للجوانب المختلفة لوظائف الخاضعين للتقييم .

٤- دراسة جرينبرج (1990) Greenberg :

هدفت هي الأخرى إلى التعرف على محددات ثقة العاملين فى نظام تقييم الأداء الوظيفي وتوصلت الدراسة إلى أن عاملين رئيسين يفسران (٩٤,٧%) من التباين الحادث فى ثقة العاملين فى نظام تقييم الأداء وهما:العامل الأول ويتكون من خمسة عناصر تصف محددات العدالة الإجرائية والعامل الثانى يتكون من عنصرين يصفان محددات العدالة التوزيعية .

٥- دراسة كانورسكى وبيوه (1994) Kanorsky and Pugh

حاولت الدراسة التعرف على تأثير العدالة التنظيمية ممثلة فى ٤ عدالة الإجراءات على سلوك العاملين في المنظمات ، وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيرا جيدا لاتجاهات وسلوكيات العاملين وبصورة أكثر من العدالة التوزيعية، ولذلك يجب على مديري المنظمات أن يولوا العدالة الإجرائية جل اهتمامهم حتى يدرك ويشعر العاملون معهم بالعدالة التنظيمية .

٦- دراسة تانج وسارزفيلد (1996) Tang and Sarsfield

حاولت التعرف على المحددات المختلفة والتي يمكن إجمالها فى إعطاء الفرصة للعاملين للتعبير عن إحساسهم ووجود برنامج رسمي لتقويم الأداء ومعرفة الرئيس المباشر بأداء المرؤوس ووجود خطة تنفيذية لتحسين ضعف الأداء وأخيرا تكرار عملية تقويم الأداء .

٧- دراسة سويني ومكفارلين (1997) Sweeney and Mcfarlin

وهدفت لتحديد طبيعة العلاقة بين إدراك العاملين لعدالة الإجراءات الرسمية وعدالة التعاملات وبين التغيرات الديموجرافية مثل خبرة العمل ومستوى التعليم والنوع ،

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط بين متغيري السن وإدراك العاملين لكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات حيث بلغت معاملات الارتباط (.١٢),(.٢٠) على التوالي ، بمعنى أنه كلما زاد السن للعاملين فى المنظمة زادت خبرتهم وقناعهم وثقتهم بعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات .

٨- دراسة مويدينكيتى وآخرين (2001) Moideenkulty et al

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين بعض المتغيرات التنظيمية وأهمها الالتزام التنظيمي الوجداني وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي ، حيث توصلت الدراسة إلى أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاما ملحوظا فى تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي، ومن ناحية أخرى فقد تبين وجود علاقة ارتباط قوية جوهرية بين درجة الاستقلالية وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي ، كما أسفرت الدراسة على أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يمكن تفسيره من خلال عدد من العوامل التى تؤثر فى تقييم الأنشطة الموجهة نحو رفاهية العاملين والاهتمام بهم داخل المنظمة .

٩- دراسة كاسيو وبايلى Cascio and Bailey(2004)

أوضحت أن ثمة اختلافا بين أغراض تقييم الأداء باختلاف الدول والثقافات. وبالتالي قد ينعكس ذلك على مستوى إدراك الأفراد ؛ لدور نظام تقويم الأداء فى تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ومستوى إدراكهم لموضوعية وعدالة نظام تقويم الأداء.كما أوضحت الدراسة أنه كلما زاد إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية كلما زادت كفاءة وفاعلية المنظمة التى يعملون بها ومن ثم تحققت أهدافها المنشودة .

نظرة تحليلية ناقدة للدراسات السابقة :

من خلال إعمال الفكر فى جملة الدراسات السابقة ونتائجها نستطيع استخلاص عدد من الملاحظات والنقاط الجوهرية والتى يمكن التأكيد عليها من خلال هذه الدراسة ويمكن إجمالها فيما يلي :

١- لقد أجمعت عديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أن عملية تقييم الأداء الوظيفي تكون لها تأثير إيجابي جد كبير على سلوك العاملين خاصة في الحالات التي يؤمن فيها العاملون بكل من عدالة الإجراءات والتوزيع والتعاملات ، وبعبارة أخرى فإن أساليب تقييم الأداء الوظيفي يمكن أن تمثل مصدرا أساسيا من مصادر التأثير الإيجابي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية الأمر الذي يكون مفاده التأثير على إنتاجية المنظمة ككل .

٢- أكدت معظم الدراسات السابقة على أن ثمة عديداً من التأثيرات الإيجابية المتوقعة لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ، وينبع السبب الرئيسي في طبيعة هذه العلاقة من حقيقة مفادها أن عملية جمع المعلومات عن الأداء الوظيفي تؤثر بشكل مباشر على إدراك العاملين بأن المدير يبنى قراراته على أساس معلومات دقيقة وغير متميزة وأن هذه الأساليب المختلفة لمراقبة الأداء الوظيفي تمثل مصدرا رئيسيا وهاما فى تزويد مدير المنظمة بتلك البيانات والمعلومات الدقيقة وغير المتحيزة ؛ مما يدفع العاملين لبذل مزيد من الجهد والوقت فى العمل لصالح المنظمة وهذا ما ترجوه كل المنظمات المجتمعية.

٣- أكدت معظم الدراسات على أهمية بل حتمية العمل على توفير كل ما من شأنه تحقيق العدالة التنظيمية داخل كافة المؤسسات لما لها من تأثير هام ونتائج إيجابية مثل زيادة مستوى الأداء والإنتاجية وتحسين مستوى جودة العمل وانخفاض معدل الغياب وترك العمل والذي يمثل أحد العناصر المهمة فى إضعاف كثير من المنظمات .

٤- أكدت عديد من الدراسات على أن مدير المنظمة يلعب دورا فعالا فى توظيف الموارد خاصة البشرية وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين معه حيث أن سلوك المدير وتفاعلاته يمثل أحد العناصر المهمة فى كثير من مجريات الأمور داخل المنظمة . فالمدير يؤثر بشكل ملحوظ فى المترتبات أو النتائج الشخصية المرتبطة بممارسة

العاملين لعملهم التنظيمي، ومن ثم تزايد احتمالية تشكيل الثقافة التنظيمية ويعتبر التقييم العادل للأداء الوظيفي للعاملين أحد أبرز سلوكيات المدير التى تؤثر على مدى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .

٥- أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مراعاة المتغيرات النفسية للعاملين بالمنظمة لما لها من دور في تحقيق الرضا الوظيفي، وبالتالي زيادة دافعية العاملين بها وكذلك المناخ التنظيمي بالمؤسسة ، حيث يؤدى المناخ التعاوني الذي يوجد فيه الأفراد متقاربين ومتماسكين ومتعاونين إلى مزيد من الإنجازات، وبالتالي يؤدي إلى التجديد والإبداع والابتكار .

٦- جميع الدراسات السابقة تم إجراؤها داخل ميدان إدارة الأعمال وبعضها قد استخدم عينات من المجتمع المصري ، والبعض الآخر انصب على عينات من المجتمعات العربية والأجنبية ولم يعثر الباحثان على حد علمهما على دراسة تم إجراؤها داخل الميدان التعليمي الأمر الذي يمكن معه القول بأن الميدان التربوي أو التعليمي يرنو إلى مثل هذه الدراسات فى مثل تلك الموضوعات الحيوية ، الأمر الذي قد ترتفع معه جودة وكفاءة وفاعلية تلك المؤسسات التعليمية ، وكذا زيادة العمليات والأفكار الإبداعية لاسيما ونحن على أعتاب عصر الإبداع الإنساني ، والذي تضطلع فيه المؤسسات التعليمية بالدور الأول والأساسي فى تكوين الكوادر الإنسانية ذات القدرات الإبداعية ، كما أنه من خلال تحليل أدبيات الموضوع في مجال إدارة الأعمال تأمل الدراسة الحالية أن تكون قد استطاعت توظيفها فى خدمة الميدان التعليمي ومن ثم بلورة إطار نظري لما نهضت عليه الدراسة وتمثل إسهاما علميا متواضعا قابلاً للبناء عليه من خلال دراسات مستقبلية أخرى وكل ذلك باعتبار أن الإدارة التعليمية تمثل أحد أهم الميادين التطبيقية لعلم الإدارة العامة .

٧- أما فيما يتعلق بنقاط ومواطن اختلاف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة فيمكن القول بأنها قد حاولت بالفعل أخذ منحنى جديد وذلك باستهداف ما لم تستهدفه أي من الدراسات السابقة حيث حاولت التعرف على الطرق أو الأساليب المختلفة لمراقبة وتقييم الأداء الوظيفي التي يعتمد عليها المدير وتحليلها ومن ثم التعرف على طبيعة علاقتها في ضوء بعض المتغيرات النفسية للعاملين بالمنظمة، مما يؤدي إلى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية . ومن ثم فلقد ركزت الدراسة اهتمامها على تحليل العلاقة بين ثلاثة أساليب لمراقبة الأداء الوظيفي وبين إحساس العاملين بثلاثة أنواع من العدالة التنظيمية كشفت عنها أدبيات الموضوع وهي (عدالة التوزيع ، وعدالة الإجراءات ، وعدالة التعاملات) وباستخدام عينة من المؤسسات التعليمية وبمبررات سيأتي ذكرها، كما تحاول الدراسة الحالية مناقشة أهم التطبيقات الإدارية المترتبة على تلك العلاقة وفي ضوء بعض المتغيرات البيئية والنفسية التي تمر بها المؤسسات التعليمية والعاملون بها في ضوء التحديات التي ظهرت في الآونة الأخيرة .

فروض الدراسة:

في ضوء المسلمة الأساسية التي تستند إليها الدراسة الحالية ، والتي مفادها أن أسلوب الرقابة على الأداء الوظيفي يمكن أن يفضي إلى نتائج إيجابية إذا ما استشعر العاملون بأن هذا الأسلوب هو أسلوب مناسب وعادل وله مبرراته ووفقاً لإدراكهم للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية والمناخ التنظيمي الذي يتم فيه تقييم الأداء الوظيفي ، وعليه فإنه يمكن صياغة الفروض التي تقيس العلاقة المتوقعة بين المتغيرات المستقلة (أساليب تقييم الأداء الوظيفي ، وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية) وبين المتغيرات التابعة (إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية) على النحو التالي:

- الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية "

- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف الجنس"
- الفرض الثالث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف مستوى الخبرة الوظيفية"
- الفرض الرابع: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض الخامس: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، ومستوى الخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض السادس: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من الجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض السابع: " لا يوجد تفاعل ثلاثي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض الثامن: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض التاسع: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض العاشر: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض الحادي عشر: " يمكن التنبؤ بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية"
- الفرض الثاني عشر: " يمكن الخروج بنموذج تفسيري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين الإحساس العام بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء

الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج تحليل المسارات "

الإطار الميداني للدراسة :

١- أداتا الدراسة :

أ- استبيان العدالة التنظيمية وأساليب مراقبة الأداء التنظيمي[٤] إعداد: الباحثين

حيث قام الباحثان بتصميم الأداة الأولى للدراسة وهي عبارة عن استبيان تم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء كانت على النحو التالي:

- **الجزء الأول:** واشتمل على المتغيرات التنظيمية والديموجرافية للعينة (مستوى المرحلة التعليمية, الجنس , الخبرة الوظيفية في العمل) .
- **الجزء الثاني:** وخُصص لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية المتمثلة في كل من؛ (عدالة التوزيع,عدالة الإجراءات,عدالة التعاملات).
- **الجزء الثالث:** وخُصص لقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي والمتمثل في:(أسلوب الاجتماعات الرسمية, أسلوب المناقشات غير الرسمية, أسلوب الملاحظة).

وفيما يختص بأبعاد الجزء الثاني: فلقد تم قياس درجة إحساس العاملين بعدالة التوزيع من خلال خمس فقرات (١ -٥) ولقد تمت صياغتها بحيث تركز على قياس مدى إحساس العاملين بعدالة التوزيع من حيث عبء العمل ومدى تناسب الأجر والحوافز مع الجهد المبذول, في حين خصصت الفقرات (٦ -١١) لقياس درجة إحساس العاملين بعدالة الإجراءات أي مدى موضوعية أو عدم موضوعية المدير في اتخاذ القرارات ، ومدى حرصه على صنع قرارات تستند إلى معلومات دقيقة، ومعبرة عن الواقع الفعلي للأداء الوظيفي ، وكذا مدى حرصه على إعطاء أو الحصول على تغذية راجعة عن الأداء الوظيفي ومدى حرصه على تطبيق الإجراءات على كافة العاملين بدون استثناء ، أما بقية

٤ – استبيان العدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء التنظيمي، ملحق رقم (١)

التفسيرات من أرقام (١٢ - ٢٠) فلقد خصصت لقياس مدى إحساس العاملين بعدالة التعاملات حيث ركزت هذه الفقرات على الكيفية التي يتعامل بها مدير المؤسسة التعليمية مع العاملين عند اتخاذ قرارات تتعلق بمستوى أدائهم الوظيفي، ومن ثم تنعكس على مستقبلهم الوظيفي وكذا قدرة المدير على إظهار قدر كبير من الاهتمام والود والحرص على مصلحة العاملين مما يسهم بشكل مباشر في زيادة إحساس العاملين بعدالة التعاملات.

ولقد كانت استجابة العاملين على ما أشارت إليه فقرات هذا الجزء من مضامين وممارسات من قبل المدير تتم وفقا لقياس ليكرت المتدرج الخماسي والذي يبدأ بعبارة "أوافق بشدة" وبوزن نسبي (٥) وينتهي بعبارة "معارض بشدة" وخصص لها وزن نسبي مقداره (١) ومما ينبغي ذكره والتأكيد عليه أن الباحثين قد استعانا في صياغتهما لفقرات هذا الجزء على ما تتضمنه دراسات كل من Moorman ,Niehoff (2000) ، Colquitt, (2001) ، في جزئها الميداني، وذلك بعد تعريبها وتطويعها لتناسب مجال وطبيعة الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بالجزء الثالث: والذي خصص لقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي فلقد تضمن ثلاثة أبعاد فرعية ؛ اختص البعد الأول منها لقياس أسلوب الاجتماعات الرسمية كأحد أبرز الأساليب التي يمكن للمدير أن يلجأ إليها لمراقبة الأداء الوظيفي للعاملين بالمنظمة، واشتمل على ثلاث فقرات كان التركيز فيها على معرفة ما إذا ما كان المدير ينظم مثل هذه الاجتماعات بشكل فردى أو جماعي محدود أو بشكل جماعي مفتوح ، أما البعد الثاني فلقد خصص لقياس أسلوب المناقشات غير الرسمية واشتمل على خمس فقرات تقيس مدى تكرارية مناقشة المدير للتقدم الذي يحرزه العاملون في الوظيفة، وكذا الوسائل التي يعتمد عليها المدير لإعطاء التغذية الراجعة للعاملين ، في حين خصص البعد الثالث لقياس أسلوب الملاحظة واشتمل على خمس فقرات للتعرف على السلوك الذي

يتبعه المدير فى التجول داخل الإدارة أو الجلوس أو التحـدث مـع العـاملين أو فحـص الأعمال التى يؤديها الفرد ومدى تكرارية هذا السلوك من جانب المـدير ، وممـا تجـدر الإشارة إليه هنا أن استجابة العاملين على ما أشارت إليه فقرات هذه الأبعاد والتي تضمنها الجزء الثالث كانت تتم وفقا لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج (بين الاستجابة "دائما" بوزن نسبى (٥) ، والاستجابة " مطلقا" بوزن نسبى (١)) .

صدق الاستبيان وثباته:

اعتمد الباحثان على صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان على مجموعـة من الأساتذة المتخصصين في القياس النفسي وعلـوم الإدارة بكليتـي التربيـة والتجـارة بجامعة الإسكندرية وأكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، وفى ضوء توجيهات وتعـديلات السادة المحكمين على الاستبيان تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإضـافة فقرات أخرى ، ثم عرضت مرة أخرى عليهم للتأكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مع أهداف الدراسة من جهة أخرى ، وحتى أصـبحت فـي صـورتها النهائيـة المرفقة بملحق الدراسة . أما فيما يتعلق بالتأكد من ثبات الأداة فقد تم من خـلال إعـادة التطبيق على عينة صغيرة من أفراد العينة بلغت (٢٠) فردا ثم بعدها تم حساب معامـل الارتباط فكان على النحو التالى:

<u>ثبات الجزء الأول</u> (مدى إحساس العاملين بالمنظمات التعليمية بالعدالة التنظيمية) (.٨٩)

<u>ثبات الجزء الثاني:</u>أساليب تقييم الأداء الوظيفي (.٩١) وهي تمثـل قيمـاً معقولـة مـن معاملات الثبات ومناسبة لطبيعة هذا النوع من الدراسات.

<u>الاتساق الداخلي للجزء الأول</u>: فيما يختص بطبيعة الارتباطات بين مكونـــات الإحســـاس بالعدالة التنظيمية والدرجة الكلية على الجزء الأول فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً (عنـــد مستوى ٠,٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) الاتساق الداخلي لمقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية

	عدالة التوزيع	عدالة الإجراءات	عدالة التعاملات	الإحساس بالعدالة
عدالة التوزيع	-	.7١**	.6٧**	.86**
عدالة الإجراءات	.7١**	-	.7٧**	.91**
عدالة التعاملات	.6٧**	.7٧**	-	.92**
الإحساس بالعدالة	.86**	.91**	.92**	-

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

<u>الاتساق الداخلي للجزء الثاني</u> : فيما يختص بطبيعة الارتباطات بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي والدرجة الكلية على الجزء الثاني فقد جـــاءت جميعهـــا دالـــة إحصـــائياً (عنـــد مستوى٠,٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي

	أســـلوب الاجتماعات	أســـلوب المناقشات	أســـلوب الملاحظة	الدرجة الكلية
أسلوب الاجتماعات	-	.١٩**	.27**	.٧١**
أسلوب المناقشات	.١٩**	-	.15**	.63**
أسلوب الملاحظة	.27**	.15**	-	.69**
الدرجة الكلية	.٧١**	.63**	.69**	-

الأداة الثانية : مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية إعداد : " رودلف موس Moos , R

بعنوان مقياس بيئات العمل The Work Environment Scale (WES) ، وقام بترجمته ونقله إلى العربية فتحي عبد الرحيم السيد (١٩٨٣) ، ثم أعاد الباحثان تقنينه (٢٠٠٦) مرة أخرى على عينة من المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية بمدارس التعليم العام بالبيئة المصرية ، هذا وقد استخدم " موسMoos " عدة طرق سعى من خلالها إلى التوصل إلى فهم واقعي للبيئات النفسية والاجتماعية لجماعات العمل المختلفة ؛ بقصد الحصول على مجموعة من البنود التي يمكن أن يتضمنها المقياس . فقام بعمل مجموعة من المقابلات مع عدد من الأفراد نوقشت خلالها خصائص جماعات العمل التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد ، كذلك شارك عدد كبير من الأخصائيين في وضع عدد كبير من البنود ، وأضيفت مجموعة أخرى من البنود أُخذت من المقاييس المتعلقة بالأجواء النفسية والاجتماعية في بيئات العمل بعد إدخال التعديلات الضرورية عليها . ثم توصل " موس " إلى وضع صورتين من المقياس ؛ الصورة (أ) من مناخ بيئة العمل والتي تضمنت ٢٠٠ بند , وتم صياغة البنود على أساس تصور عام للدلالات البيئية ، وطبقت على (٧٥) فرداً ، ينتمون إلى ٥ مجموعات عمل وأظهر التحليل المبدئي الحاجة إلى إضافة بنود جديدة ، والحاجة إلى إعادة صياغة بعض البنود مما استدعى من " موس " أن يضع الصورة (ب) والتي تكونت من (١٧٥) بنداً ، تم تطبيقها على (٤٤) مشاركاً من العاملين والمشرفين على العمل. وقد استخدمت البيانات المستمدة من هذه العينة في تطوير صورة ثانية من المقياس تتكون من (٩٠)- بنداً (وهي الصورة التي قام فتحي عبد الرحيم السيد بترجمتها وتقنينها ، وقام الباحثان بتقنينها على البيئة المصرية) وقد اشتمل هذه المقياس في صورته النهائية على عدة مقاييس فرعية يمكن تفصيلها فيما يلي:

المقاييس الفرعية لمقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية :

يضم مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية عشرة مقاييس فرعية موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد العلاقات، وبعد النمو الشخصي والمهني، وبعد المحافظة على النظام وتغييره. والمقياس يسعى إلى تقدير المناخ النفسي والاجتماعي في عدد من الأنماط المختلفة في وحدات العمل . ويركز المقياس على تقدير ووصف العلاقات المتبادلة بين العاملين بعضهم ببعض من ناحية، والعلاقات بين العاملين والرؤساء من ناحية أخرى. كذلك فإن المقياس يهتم باتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيداً عليها من بيئات العمل، بالبناء التنظيمي الأساسي لهذه الوحدات. وفيما يلي وصف موجز لكل مقياس من المقاييس الفرعية :

أولاً : أبعاد العلاقات

(١) **الانغماس في العمل** Involvement **يقيس** هذا المقياس الفرعي مدى اهتمام العاملين بوظائفهم ومدى ارتباطهم بهذه الوظائف، ويتضمن عبارات تعكس جوانب الحماس والنشاط والاتجاه البناء نحو العمل.

(٢) **تماسك الرفاق** Peer Cohesion يقيس مدى ما يوجد لدى العاملين من روح الصداقة، ودرجة مساندة كل منهم للآخرين.

(٣) **تعضيد العاملين** Staff Support يقيس مدى ما تقدمه إدارة المؤسسة من تعضيد ودعم ومساندة للعاملين بها، ومدى ما تقدمه من تشجيع حتى يساند العاملون بعضهم بعضاً.

ثانياً : أبعاد النمو الشخصي

(٤) **الاستقلال** Autonomy يقيس هذا البعد مدى ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي، واتخاذ الموظفين لقراراتهم

بأنفسهم، كما يتضمن المقياس بنوداً ترتبط بالنمو والتقدم الشخصي من خلال العمل.

(د) التوجه بالعمل Task Orientation يقيس ما تؤكده بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال .

ثالثاً : أبعاد المحافظة على النظام

(٦) ضغط العمل Work Pressure ويقيس مدى سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة.

(٧) الوضوح Clarity يقيس مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل.

(٨) الضبط Control يقيس مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضبط.

(٩) التجديد Innovation يقيس مدى التأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المداخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال.

(١٠) الراحة البدنية Physical Comfort يقيس مدى ما تسهم به العوامل والظروف المادية المحيطة بمكان العمل في توفير مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل.

صدق الاستبيان وثباته:

ثبات المقياس : قام واضع الاختبار بحساب ثباته عن طريق إعادة التطبيق وحصل على معامل ثبات مقبول، ثم قام فتحي عبد الرحيم السيد بحساب ثبات المقياس عن طريق تطبيق بعض محكات القياس النفسي على المقاييس الفرعية لمقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية وذلك بالحصول على درجة الثبات الداخلي (باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون٢٠)، وكذلك متوسط ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي، والارتباطات المتبادلة بين المقاييس الفرعية . وقد جاءت جميع معاملات الارتباط في المدى المقبول لمثل هذه النوعية من الدراسة. أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحثان بحساب ثبات

الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٢٦) معلماً بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً وكان معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول. كما قام الباحثان بحساب <u>الاتساق الداخلي للمقياس</u> : بدراسة الارتباطات بين الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية والدرجة الكلية للمقياس فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً (عند مستوى٠,٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية

الأبعاد	العلاقات	النمو الشخصي	المحافظة على النظام	الدرجة الكلية
العلاقات	-	.533**	.349**	.819**
النمو الشخصي	.533**	-	.275**	.742**
المحافظة على النظام	.349**	.275**	-	.739**
الدرجة الكلية	.819**	.742**	.739**	-

ثانياً : صدق المقياس :

اعتمد فتحي عبد الرحيم السيد في حساب صدق المقياس من خلال قدرته الفارقة، أي قدرته على التمييز بين نمطين مختلفين من المؤسسات هما : مؤسسة الخدمات والمؤسسات الإنتاجية (أي التي تسعى إلى تحقيق الربح)، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في المقاييس الفرعية لكل من النمطين من المؤسسات، وأثبت المقياس قدرة عالية على التمييز بين النمطين من المؤسسات مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة.

وفي البحث الحالي اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على نفس الطريقة وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (١١٥) معلماً من مدارس التعليم العام كمؤسسات خدمية، وعينة مكونة من (٤٠) موظفاً من بين موظفي شركات البترول بمحافظة الإسكندرية كمؤسسات ربحية ؛ حيث تم حساب فروق المتوسطات في المقاييس الفرعية لكل من النمطين

من المؤسسات والدرجة الكلية على المقياس ، وتشير قيم "ت " إلى تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية بين النمطين من المؤسسات مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة ، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٤) القدرة التمييزية لمقياس الأبعاد النفسية للبيئات المؤسسية

المتغيرات	المؤسسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
العلاقات	خدمية	115	22.582	4.53830	2.898	.004
	ربحية	40	25.225	6.04889		
النمو الشخصي	خدمية	115	16.052	3.87263	3.934	.000
	ربحية	40	18.835	3.79740		
المحافظة على النظام وتغييره	خدمية	115	44.678	5.32051	3.127	.002
	ربحية	40	47.775	5.60900		
الدرجة الكلية للمقياس	خدمية	115	83.313	10.88647	4.393	.000
	ربحية	40	91.835	9.58095		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار "ت " دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس ، هذا وقد وقع الاختيار على هذا الاختبار لاعتبارات أهمها:

١- تميزه بقياس الأبعاد النفسية التي يعتقد أن لها صلة مباشرة بإدراك العدالة التنظيمية.

٢- ثبت صدق هذا الاختبار على العاملين بالمؤسسات بطرق متعددة، كما أثبتت الدراسات الحالية أنه أداة صالحة للتمييز بين العاملين بمؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي.

٣- تشير عديد من الدراسات إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين بعض المتغيرات النفسية (العلاقات الشخصية، النمو المهني والشخصي، والمحافظة على قواعد العمل) وبين إدراك الأفراد للعدالة التنظيمية أي أن الأفراد من ذوى الدرجة المرتفعة في العلاقات المهنية والنمو الشخصي والمحافظة على قواعد العمل يميلون إلى إدراك العدالة التنظيمية بصورة أوقع من غيرهم وأنهم لا يخشون أساليب المراقبة، بل على العكس من ذلك فهم يرون أن استخدام أساليب المراقبة يعد في صالحهم؛ حيث بما أنهم أكثر التزاماً من غيرهم ويسعون للحصول على

الترقيات والتقييمات الإيجابية فسوف يحصلون على حقهم أثناء التقييم مما يعظم من دور أساليب المراقبة من وجهة نظرهم، وكذلك من إحساسهم بالعدالة التنظيمية مما يعد دافعاً داخلياً لديهم في تجويد العمل وتطويره .

٢- عينة الدراسة: لقد تمكن الباحثان من خلال تطبيق أداتي الدراسة السالف الإشارة إليهما من الحصول على المعلومات المطلوبة ومن خلال عينة من العاملين فى المؤسسات التعليمية وبمرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في محافظة الإسكندرية بقطاعاتها الستة . وبالرغم من تشابه هذه المؤسسات من حيث كونها تتطلب الاتصال المباشر بين المديرين والعاملين من خلال عملية مراقبة الأداء الوظيفي إلا أنهما قد تختلفان من حيث أن أغلب العاملين في مرحلة التعليم الأساسي خريجي شعبة التعليم الأساسي، بينما العاملون فى مرحلة التعليم الثانوي فأغلبهم من خريجي البرنامج العادى لكليات التربية ، وصحيح أن أغلب الأساتذة الذين يقومون بالتدريس فى البرنامجين هم أساتذة في كليات التربية بيد أن طبيعة البرنامجين ونوعية المقررات والإعداد مختلفة ، مما ينعكس من حيث الفرص الوظيفية الأعلى المتاحة لكل منهما فضلا عن المستويات التعليمية والخبرات والمكانة الاجتماعية المرتفعة نوعا ما، والتي تتركز في العاملين بمرحلة التعليم الثانوي ومن ثم مقدار الحوافز والمكافآت التى تتوقف إلى حد كبير على نتيجة عملية مراقبة وتقييم الأداء الوظيفي التي تقع مسئولية الاضطلاع بجزء كبير منها على قيادات هذه المؤسسات بجانب الموجهين والموجهين الأوائل، ومما تجدر الإشارة إليه أنه بعد عملية المراجعة للاستبيانات التى تم توزيعها فقد تم استبعاد (٣١)استبياناً لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، في حين بلغ عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٣٧٩) وبنسبة (٩٤,٨%) من إجمالي حجم العينة فى كل من المرحلتين . وقد بلغ حجم العينة من مرحلة التعليم الأساسي (٢٠١) بنسبة (٥٣%) من إجمالي حجم العينة الكلية فى حين بلغ حجم العينة من مرحلة التعليم الثانوي (١٧٨) بنسبة (٤٧%) من إجمالي حجم العينة أيضاً ،

وقد بلغ عدد أفراد العينة الذكور(١٩٩) بنسبة (٥٢,٥%) في حين بلغ عدد أفراد العينة الإناث (١٨٠) بنسبة (٤٧,٥%)، وبلغ عدد الذين تقل خبرتهم الوظيفية عن خمس سنوات (١١٩) بنسبة (٣١,٤%) في حين بلغ عدد الذين زادت خبرتهم الوظيفية عن خمس سنوات (٢٦٠) بنسبة (٦٨,٦%).

نتائج التحليل الإحصائي:

لاختبار صحة الفروض قام الباحثان بتحليل البيانات التي جمعاها من الميدان باستخدام أسلوبي تحليل التباين والانحدار المتعدد ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول(٥) تحليل التباين النظام العاملي (٢×٢×٢) لدرجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً للمرحلة التعليمية والجنس والخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير η^2
الإحساس بالعدالة التنظيمية	المرحلة التعليمية(أ)	3.453	1	3.453	.047	غير	.000
	الجنس (ب)	1873.22	1	1873.22	25.579	.01	.064
	الخبرة الوظيفية (ج)	13544.69	1	13544.69	184.95	.01	.333
	التفاعل (أx ب)	562.61	1	562.61	7.683	.01	.020
	التفاعل (أx ج)	269.50	1	269.50	3.680	غير	.010
	التفاعل (بx ج)	4199.90	1	4199.90	57.350	.01	.134
	التفاعل (أx بxج)	3418.06	1	3418.06	46.674	.01	.112
	الخطأ	27169.40	371	73.23			
	الكلي	59355.45	378				

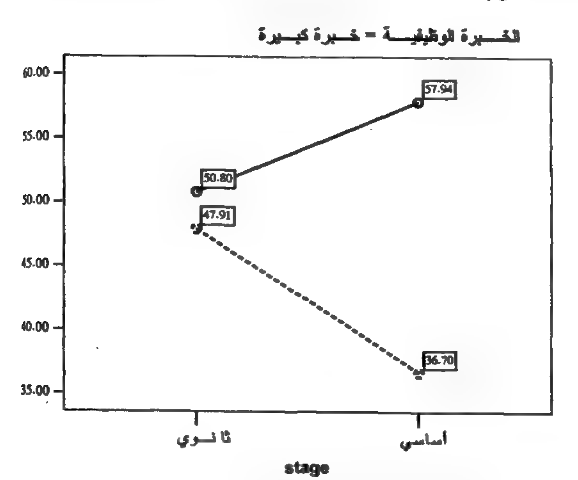
يتضح من الجدول السابق

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية بين العاملين بمرحلتي التعليمي الأساسي، والثانوي العام وفقاً لعدم دلالة قيمة "ت" وضآلة قيمة حجم التأثير ، وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف الجنس ، وعلى الرغم من وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) إلا أن قيمة حجم التأثير ليست كبيرة[٥]. حيث كانت قيمة حجم التأثير η^2 = ٠,٦٤ كتأثير متوسط لمتغير الجنس في الإحساس بالعدالة التنظيمية ، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الثاني .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعا لاختلاف مستوى الخبرة الوظيفية، وحجم تأثير كبير (حجم التاثير η^2 = ٠,٣٣) لمتغير الخبرة الوظيفية في الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الثالث .
- وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الرابع .
- عدم وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، ومستوى الخبرة الوظيفية ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الخامس.
- وجود تفاعل ثنائي بين كل من الجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض السادس .

[٥] حجم التأثير كبير إذا زادت قيمته عن 0.15 (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق، ١٩٩٦ ، ٣٩٣-٤٠١)

- وجود تفاعل ثلاثي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس، والخبـــرة الوظيفيـــة ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية" ، وهو ما يشير إلى عدم صـــحة الفرض السابع .

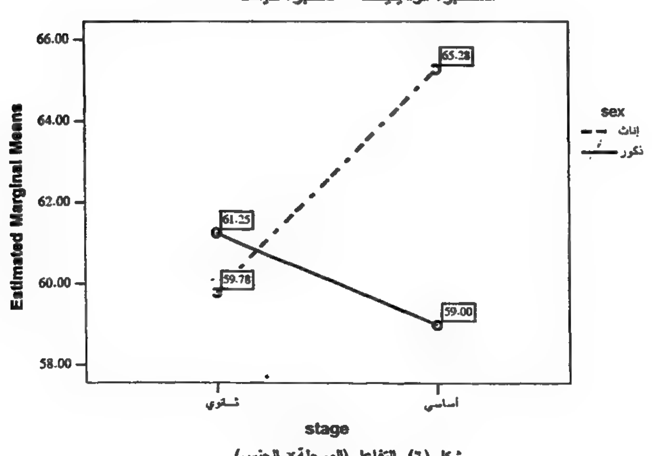
. وقد أشار كل من (فؤاد أبو حطب وآمال صادق،١٩٩١، ٤٦٤) إلـــى أنـــه عنـــدما يحصل الباحث على تفاعل دال فإنه لا يناقش التأثير الرئيس لكل متغير مستقل على حدة وبطريقة منفصلة، فهذه المناقشة فى هذه الحالة تصبح لا معنى لها؛ لأن التفاعــل يــدل على أن التأثير الرئيس لأحد المتغيرين يعتمد على مستويات المتغير الآخر وحينئذ يصبح الأكثر جدوى والأعمق معنى مناقشة التأثيرات الرئيسية فى تفاعلها معاً؛ وهذا ما دفــع الباحثان إلى التركيز على مناقشتهما للتأثير التفاعلي على الإحساس بالعدالة التنظيميـــة ولتوضيح التفاعل تم عمل رسم بيانى لمتوسطات الخلايا الموجودة كما يلي :–



شكل (٥) التفاعل (المرحلة التعليمية×الجنس)

أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية والجنس ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين ذوي الخبرة الكبيرة (أكبر من خمس سنوات) "، لصالح الإناث مما يعطى **تقاطعاً غير ترتيبي لخطوط** الرسم البياني، وبوضع الفروق الناتجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٥) فإننا نستنتج أن:

- متوسطي القياس للإناث (أساسي – ثانوي) على مقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية أقل من متوسطي القياس للذكور (أساسي – ثانوي)؛ مما يدل على أن الإناث أكثر إحساساً بالعدالة التنظيمية من الذكور في كل من مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي. ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى انخفاض مستوى سقف الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى الإناث مقارنة بالذكور، وبالتالي يشعرون بأن ما هو مطبق من أساليب لتحقيق العدالة التنظيمية غير كافٍ من وجهة نظرهن .



شكل (٦) التفاعل (المرحلة× الجنس)

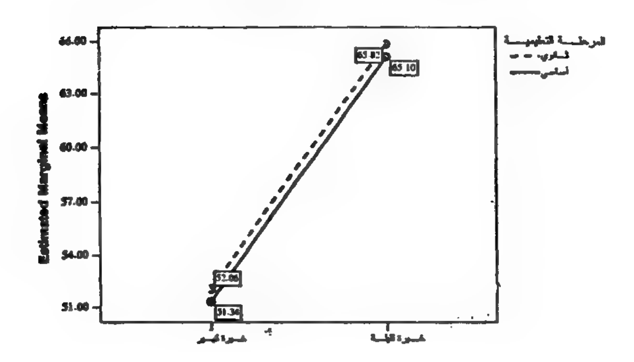
أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية والجنس ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين ذوي الخبرة القليلة (أقل من خمس سنوات) "، لصالح الإناث مما يعطي تقاطعاً ترتيبياً لخطوط الرسم البياني، وبوضع الفروق الناتجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٦) فإننا نستنتج أن:

- متوسط القياس للذكور(أساسي) على مقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية أقل من متوسط القياس الذكور(ثانوي)؛ مما يدل على أن الذكور في مرحلة التعليم الأساسي أكثر إحساساً بالعدالة التنظيمية من الذكور في مرحلة التعليم الثانوي، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى سقف الطموح لدى الذكور في مرحلة التعليم الأساسي مقارنة بالذكور في مرحلة التعليم الثانوي، والذي يتطلعون إلى تحقيق مستوى معيشي واجتماعي أعلى، كما أنه مازالت النظرة في المجتمع المصري لمعلمي التعليم الأساسي على أنهم أقل من معلمي التعليم الثانوي من حيث المستوى والمكانة مما يجعل معلمي التعليم الأساسي يطمحون أكثر ولا يرضون بالقليل ويتطلعون لمستوى أعلى بعكس معلمي التعليم الثانوي.

متوسط القياس للإناث (أساسي) على مقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية أكبر من متوسط القياس للإناث (ثانوي)؛ مما يدل على أن الإناث في مرحلة التعليم الأساسي أقل إحساساً بالعدالة التنظيمية من الإناث في مرحلة التعليم الثانوي، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع معدل الرضا عن أساليب تقييم الأداء لدى المعلمات الإناث في مرحلة التعليم الأساسي بعكس التعليم الثانوي الذين يطمحون إلى تطوير أساليب التقييم تبرز أوجه تميزهن أكثر التي يعتقدون في وجودها ، ما يجعلهن غير راضيات عما هو مطبق من أساليب لمراقبة الأداء أو لشعورهن بالظلم من أنهم لا

يلقون التقدير الكافي مثلهن مثل زميلاتهن بالتعليم الابتدائي مما يؤدى إلى ســخطهن وعدم رضاهن عن الوضع الحالي.

Estimated Marginal Means of الاحســـاس بالعدالـــة

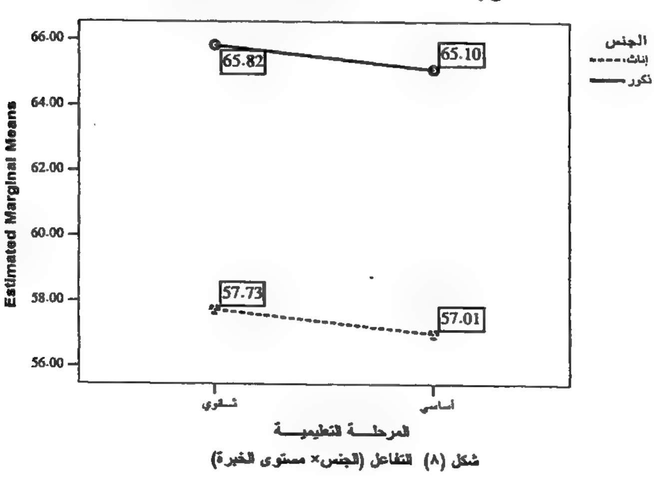


الخــبرة الوظيفيــة

شكل (٧) التفاعل (المرحلة× مستوى الخبرة)

أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية ومستوى الخبرة ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "، مما يظهر تواز لخطــوط الرســم البياني الموضح بالشكل (٧)، يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن انخفاض مستوى الخبــرة لدى المعلمين يعطي إدراكاً عالياً لما هو ممارس من أساليب العدالة التنظيمية سواء فــي مرحلة التعليم الأساسي أو مرحلة التعليم الثانوي مما لا يجعلهم قادرين بصورة صــحيحة على إصدار حكم صحيح على مدى إحساسهم بالعدالة التنظيمية من عدمه بالإضافة إلــى قلة سنوات الالتحاق بالعمل مما يجعلهم راضين عن الوضع الحالي فهــم ليســت لــديهم

الخبرة الكافية التي تمكنهم من إصدار الحكم صحيح، وبالتالي يشعرون بأن ما هو مطبق من أساليب للتحقق من العدالة التنظيمية كاف، فيما يختلف الأمر عند المعلمين ذوي الخبرة الأكبر في مرحلة التعليم الأساسي أو مرحلة التعليم الثانوي حيث يصبحون بحكم الخبرة أكثر وعياً بما ينبغي من أساليب التقويم وأهمية التطوير ليتمشى مع متطلبات الاعتماد ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم وما ولدته لديهم تحديات الواقع من ارتقائية المعرفة بأساليب وإجراءات ضبط جودة تقويم الأداء من خلال الدورات التدريبية التي يتلقونها في هذا الإطار.



شكل (٨) التفاعل (الجنس× مستوى الخبرة)

حيث أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من الجنس ومستوى الخبرة ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "، لصالح كل من الذكور والإناث العاملين بمرحلة التعليم الثانوي والذين يفترض فيهم أنهم أكثر خبرة من العاملين بالتعليم الأساسي من الذكور والإناث مما يعطى تقاطعاً غير ترتيبي لخطوط الرسم البياني، وبوضع الفروق الناتجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٨) فإننا نستنتج أن:

- متوسطي القياس للذكور والإناث (في مرحلة التعليم الأساسي) أقل من متوسطي القياس للذكور والإناث (في مرحلة التعليم الثانوي)، مما يدل على ارتفاع مستوى الطموح والتطلع لدى فئة العاملين بالتعليم الثانوي مما يجعل العاملين بمرحلة التعليم الأساسي غير راضين عن الأساليب المستخدمة في مراقبة الأداء، وبالتالي إحساس أقل بالعدالة التنظيمية، بالإضافة أنه يفترض أن العاملين بمرحلة التعليم الثانوي أكثر إحساساً بالكفاءة من فئة العاملين في مرحلة التعليم الأساسي مما يجعلهم قادرين على الحكم على مدى مناسبة الأساليب المستخدمة في تحقيق العدالة التنظيمية من عدمه.

جدول (٦) الفروق في الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية

المتغيرات	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الإحساس	أكبر من ٥ سنوات	260	47.907	11.300	11.259	.000
بالعدالة	أقل من ٥ سنوات	119	61.433	9.806		

من الجدول السابق تؤكد نتائج اختبار ت كنوع من تحليل المتابعة أن متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية وأبعادها الفرعية لصالح أصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات بما يعكس أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يقل كلما زاد السن للعاملين في المنظمة وبزيادة خبرتهم، وإن كانت المتوسطات جميعها سواء لأصحاب الخبرة الأكثر أم الأقل من خمس سنوات لا تعطي صورة سلبية عن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية

حيث كانت استجاباتهم أقرب من منطقة الموافقة أكثر من اقترابها من منطقــة الــرفض، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع وعي وسقف طموحات العاملين مع زيادة الخبــرة لأكثر من خمس سنوات، وبالتالي يقل لديهم سقف الرضا عن معايير تقيــيم الأداء والتـــي تحتاج من وجهة نظرهم وفي ضوء نضج وتفتح خبراتهم إلى معايير نوعية تؤكــد علـــى معايير الجودة ورضا العاملين بما ينعكس سلباً على قناعتهم وثقتهم بمعـــايير تقيـــيم الأداء الحالية والمعمول بها، حيث يرون إنها تحتاج إلى تطوير، ومن ثم انخفضـــت متوســـطات إحساسهم بالعدالة التنظيمية وأبعادها الفرعية سواء عدالة التوزيع أم عدالة الإجراءات، أم عدالة التعاملات أكثر من نظرائهم من ذوي الخبرة الوظيفية الأقل من خمس سنوات، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة رفعت جاب الله (١٩٩١)، إلا أنها اختلفت مع نتـــائج دراسة كاسيو وبايلى (Cascio and Bailey(2004 ، الأمر الذي قد تعـــزوه الدراســـة الحالية فيما يتعلق بانخفاض متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى بعـــض العـــاملين بمجال التعليم من أصحاب الخبرة الأعلى مرجعه الأساسي إنما يكمن في انخفاض معدلات الأجور الشهرية ومقدار الحوافز المالية للعاملين بصفة عامة مقارنة مـــع مقـــدار الجهـــد المبذول والمطلوب أدائه فى هذه المهنة الشاقة، ومقارنة بما يتقاضاه نظراؤهم في مجالات العمل الأخرى خاصة إذا ما تمت عملية القياس وفقا لعدد سنوات الخبرة التـــى يقضـــيها العاملون فى العمل الوظيفي. كما أن وهذا الاستنتاج يختلف مع ما توصلت إليـــه دراســـة محمد محمد عريشة (١٩٩٤) والتي ترى أنه كلما زاد الدخل العائد على الفرد من خـــلال إحساسه بالعدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة تكونت لدى الفرد اتجاهات إيجابية، وتولد لديـــه إحساس بالرضا الوظيفي عن عمله داخل المنظمة, ومن ثم زادت درجة ولائـــه وانتمائـــه للمنظمة. وكذلك يختلف مع ما توصلت إليه دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩) والتي ترى أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها :العمـــر، والخبرة فى الوظيفة الحالية، ومدة الخدمة، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد

فى العادة بزيادة فى الخبرة وما يفضى إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدى ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدى إلى زيادة التزامه تجاه المنظمة، ومن ثم زيادة الجهد المبذول فى العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالرؤساء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية. وكذلك تختلف مع دراسة سويني ومكفارلين(1997) Sweeney and Mcfarlin والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين متغيري السن وإدراك العاملين لكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات ، بمعنى أنه كلما زاد سن العاملين فى المنظمة زادت خبرتهم وقناعتهم وثقتهم بعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات. وكذلك تختلف مع دراسة عبد الرحمن الهيجان (١٩٩٨) فقد توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين أكبر الموظفين وأصغرهم سناً في الولاء التنظيمي، حيث إن الموظفين الأكبر سناً أكثر ولاء لمنظماتهم من الموظفين الأصغر سناً، كما توجد فروق جوهرية في مدة الخدمة، فكلما زادت لدى الموظف مدة الخبرة كان أكثر ولاء لمنظمته من الموظف الأقل خبرة. والمدقق في نتائج هذه الدراسات يجد أنها تختلف مع نتائج الدراسة الحالية من حيث الشكل فقط أما المضمون فنجد أن هذه النتائج تتفق مع دراستنا هذه حيث إن عدم رضا ذوي الخبرة الكبيرة يرجع إلى ارتفاع وعيهم بضرورة تطوير أداء المنظمة ورغبتهم في تحسين صورة منظمتهم التي يحبونها ويخافون عليها ويرتبطون بها، وبالتالي يكون ولاؤهم الأول والأخير لها، بعكس ذوي الخبرة القليلة والذين لا يدركون أهمية تطوير منظماتهم وتحقيق العدالة التنظيمية بداخلها.

وفى نفس الوقت فلقد اتضح من خلال تحليل استجابات أفراد العينة أن إحساسهم بعدالة عبء العمل مناسبة وأنه لا توجد أعباء وظيفية أكثر من المطلوب أو المتوقع وذلك الأمر تعزوه الدراسة إلى أن زيادة أعداد العاملين تجعل التعليم وكرد فعل طبيعي للتوسع الحادث حاليا فى مؤسسات إعداد المعلم والتغلب على مشكلة تعدد الفترات التى كانت ترهق كثيراً منهم قد جعلهم يشعرون بتخفيف عبء العمل حاليا وعن أقرانهم في فترات

زمنية سابقة. أما فيما يتعلق بعدالة الإجراءات فلقد أوضحت النتائج أن العاملين فى جميع المستويات التنفيذية التعليمية لا يستطيعون معارضة القرارات التى تصدرها المستويات العليا بالرغم من حاجتهم ومطالبتهم إلى ضرورة تحقيق ذلك خاصة بالنسبة للقرارات التى تمس صميم عملهم التعليمي والوظيفي مما يقلل فيهم الرغبة إلى الإبداع والابتكار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن وجود مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد، وتحد من الحرية والسيطرة المتاحتين حين تصديهم لمباشرة نشاطاتهم؛ يسود الخوف، وتضمحل الثقة، ويتوارى الإبداع والابتكار ويعجز الأفراد عن تقديم أفكار جديدة. وبالرغم من ذلك فإن كثيراً منهم يشعرون بأن ثمة قدرا من المساواة فى تطبيق القرارات واللوائح الإدارية فى حين أن الإحساس المرتفع مرجعه إلى أن الميدان التعليمي ما زالت تسيطر عليه تفاعلات أفراده وإلى حد ما قيم الود والاحترام المتبادل بين القيادات وكثير من العاملين بالرغم من التباينات التي قد توجد بينهم خاصة فى حالة مناقشة القرارات المتعلقة بالعمل التعليمي وفقاً لمستوى الخبرة الوظيفية حيث يسود هذه الاجتماعات غالباً جو الود والصداقة والمساندة الاجتماعية لصغر حجم المؤسسات التعليمية مهما كانت عن باقي المؤسسات مما يؤدى إلى ترابط أقوى في العلاقات ويؤدي إلى تقبل العاملين بالمؤسسات التعليمية للقرارات الفوقية بنوع من الرضا .

جدول (٧) الفروق في الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الإحساس بالعدالة	إناث	180	48.044	14.270	6.384	.000
	ذكور	199	55.872	9.296		

من الجدول السابق تؤكد نتائج اختبار ت كنوع من تحليل المتابعة أن متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية وأبعادها الفرعية لصالح الإناث بما يعكس أن إحساس الإناث بالعدالة التنظيمية أكبر منه لدى الذكور، وإن كانت المتوسطات جميعها سواء الإناث لم

الذكور لا تعطي صورة سلبية عن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث كانت استجاباتهم أقرب من منطقة الموافقة أكثر من اقترابها من منطقة الرفض، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بانخفاض وعي وسقف طموحات العاملين من الإناث، وبالتالي يزداد لديهن سقف الرضا عن معايير تقييم الأداء، والتي لا تحتاج من وجهة نظرهم إلى معايير نوعية تؤكد على معايير الجودة .أو قد يكون ذلك راجعاً إلى تعدد مسئوليات العاملات الإناث مثل البيت والأسرة والأولاد مما لا يترك لديهن مجالاً للتفكير في مدى الإحساس بعدالة التنظيم من عدمه. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى أن فرص العمل أصبحت متاحة أمام الجميع وكذلك الترقيات والمكافآت والحوافز والتطور الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرارات وملاءمة العمل للطموحات الشخصية، وتحقيق العدالة والمساواة بين الزملاء في العمل والشعور بعدالة تقويم الأداء؛ كلها عوامل أسهمت في ظهور مثل هذه الفروق.

- **للتحقق من صحة الفرض الثامن:** والذي ينص على " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية " تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي **Stepwise** والذي تم توضيح نتائجه في الجدول التالي:

جدول(٨) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة التوزيع

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	4950.513	8	618.814	167.62	.000
البواقي	1365.946	370	3.692		
الكلي	6316.459	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع، حيث بلغت قيمة معامل

الارتباط المتعدد (R=0.885) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.784) ، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.779) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (77.9%) من التباين الكلي للإحساس بعدالة التوزيع ، أما النسبة المتبقية وقدرها (22.1%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث. ومما تجدر الإشارة إليه أن نتائج الدراسة الحالية قد كشفت عن أنه يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع بدرجة كبيرة من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية، وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن الأثر المشترك الناتج عن إحساس عينة الدراسة بعدالة التوزيع كانت مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية)والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي ، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة زايد (٢٠٠٠) والتي أكدت على أن المؤسسات المجتمعية مطالبة اليوم, وأكثر من أي وقت مضى, ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين-أن تولي عناية كبيرة لتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها الفرعية المختلفة (عدالة الإجراءات , وعدالة المعاملات, وعلى وجه الخصوص عدالة التوزيع), لما لها من تأثير جد كبير على عديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات , وعلى قمة هذه العوامل التنظيمية تنمية "سلوك المواطنة التنظيمي Organizational Citizenship Behavior " والذي يعبر عنه بأنه سلوك تطوعي ينبع من الأدوار الوظيفية التي يمكن أن يضطلع بها الفرد بمعنى أنه غير ملزم حيث ينص عليه ضمن (الواجبات والأعباء)". وثمة نقطة أساسية ينبغي التأكيد عليها عند محاولة تفسير أثر عدالة التوزيع على طبيعة العلاقات داخل المؤسسة وهي أن هذا الأثر يتوقف إلى درجة كبيرة على الأهمية النسبية لقيم العمل الاقتصادية

والاجتماعية. بمعنى أنه إذا ارتفعت أهمية القيم الاقتصادية للعاملين فلابد أن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يطغى على سلوكهم. أما فى الحالات التي تسود فيها القيم الاجتماعية للعاملين على قيمهم الاقتصادية فإن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يكون أقل أهمية فى التأثير على سلوك العاملين، وفيما يتعلق بعدالة الإجراءات فإن تحديد المكونات الأساسية لعدالة الإجراءات الرسمية. بينما يرى آخرون أن تحقيق عدالة التوزيع ترتبط بدرجة كبيرة بقدرة مدير المنظمة على تعديل مقدار الحوافز وكذلك تتوقف على مقدار الصلاحيات التي تمنحها له السلطات التعليمية العليا فى هذا الشأن وبصياغة أخرى فإن عملية مراقبة الأداء الوظيفي تمثل وسيلة ضرورة لضمان ربط المكافآت والحوافز بنتائج الأداء الوظيفي تتم بأسلوب موضوعي وله مبرراته فإنهم يقبلون أسلوب المراقبة وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة التى يعملون بها وخاصة فى الحالات التى يكون لمدير المؤسسة صلاحيات واسعة في مجال تحديد المكافآت والحوافز للعاملين.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: تماسك الرفاق، ومستوى الخبرة، والاستقلال، وأسلوب المناقشات، وأسلوب الاجتماعات، والتجديد، وضغط العمل، و أسلوب الملاحظة

جدول (٩) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بعدالة التوزيع

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي(β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-1.398	1.031		-1.355	.176
تماسك الرفاق	.653	.053	.393	12.271	.000
الخبرة الوظيفية	3.009	.241	.342	12.469	.000
الاستقلال	.318	.065	.156	4.904	.000
أسلوب المناقشات	.360	.039	.258	9.149	.000
أسلوب الاجتماعات	.247	.053	.154	4.638	.000
التجديد	.238	.060	.115	3.957	.000

ضغط العمل	.304	.065	.161	4.699	.000
أسلوب الملاحظة	.090	.031	.082	2.917	.004

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة التوزيع = ٠,٣٩٣ تماسك الرفاق + ٠,٣٤٢ الخبرة الوظيفية + ٠,١٥٦ الاستقلال + ٠,٢٥٨ أسلوب المناقشات + ٠,١٥٤ أسلوب الاجتماعات +٠,١١٥ التجديد + ٠,١٦١ ضغط العمل + ٠,٠٨٢ أسلوب الملاحظة.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: تماسك الرفاق، ومستوى الخبرة، والاستقلال، وأسلوب المناقشات، وأسلوب الاجتماعات، والتجديد، وضغط العمل، و أسلوب الملاحظة في التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رفعت جاب الله(١٩٩١)؛ حيث أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بزيادة ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء نتيجة لتصاف هذا التقييم بكل من العدالة الإجرائية والتوزيعية ، هذا و يمكن القول بأن لثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق تأثيراً إيجابياً لا يمكن تجاهله على مستوى كل من الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة، وأنه لكي يمكن الحصول على هذه الثقة فلابد من توافر ثلاثة شروط على الأقل ؛ <u>أولها</u> : أن يشعر العاملون بأن لديهم الفرصة الكافية لإبداء رأيهم في التقديرات التي حصلوا عليها في تقييم الأداء سواء بالقبول أم الاعتراض دون الخوف من أية آثار سلبية من أي نوع، <u>وثانيهما</u> : أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات النظر بين الرئيس والمرءوس حول معنى ومعايير الأداء الجيد أو المنشود، <u>وثالثهما</u> : توفير مناخ يشعر فيه العاملون بأن تقديراتهم في تقييم الأداء تعتمد أولاً وأخيراً على ما بذلوه من جهد وما حققوه للمنظمة من أداء خلال الفترة التي يغطيها التقييم وليس على أساس أي شيء آخر. وتتفق هذه النتائج مع ما دعا إليه Guirdham (1996,287) بضرورة استخدام أساليب أساسية

لتقييم الأداء الوظيفي ومن بين هذه الأساليب الأساسية "ملاحظة العاملين والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية وأوضح أن السبب في التركيز على هذه الأساليب إنما يعزى إلى أنها تعكس مسالك متنوعة يمكن للمدير الاعتماد على واحدة منها أو أكثر. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عادل زايد (١٩٩٥) والتي استهدفت إلى استخدام ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي وهي: الاجتماعات الرسمية، الملاحظة، المناقشات غير الرسمية، وبين إحساس العاملين في المنظمات الحكومية بالعدالة التنظيمية وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب تقييم الأداء تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات بشكل مباشر، في حين أنها لا تؤثر على إحساس العاملين بعدالة التوزيع.

- **وللتحقق من صحة الفرض التاسع:** "يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية" تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي والذي أوضحت نتائجه بالجدول التالي :

جدول رقم (١٠) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة الإجراءات

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	6491.206	7	927.315	689.84	.000
البواقي	498.714	371	1.344		
الكلي	6989.921	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل

الارتباط المتعدد (R=0.964) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.929) ، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.927) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (92.7%) من التباين الكلي للإحساس بعدالة الإجراءات ، أما النسبة المتبقية وقدرها (7.3%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث ، والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق، وتوجيه العمل، والوضوح، والخبرة الوظيفية، وتعضيد العاملين، والاستقلال.

جدول (١١) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بعدالة الإجراءات

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي(β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-1.255	.384		-3.266	.001
ضغط العمل	1.300	.036	.655	35.647	.000
تماسك الرفاق	.529	.035	.303	14.981	.000
توجيه العمل	.172	.029	.111	5.983	.000
الوضوح	.226	.037	.099	6.187	.000
الخبرة الوظيفية	.597	.148	.064	4.041	.000
تعضيد العاملين	.056	.024	.035	2.303	.022
الاستقلال	.074	.037	.034	1.985	.048

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة الإجراءات = ٠,٦٥٥ ضغط العمل + ٠,٣٠٣ تماسك الرفاق + ٠,١١١ توجيه العمل + ٠,٠٩٩ الوضوح + ٠,٠٦٤ الخبرة الوظيفية + ٠,٠٣٥ تعضيد العاملين+ ٠,٠٣٤ الاستقلال.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات : ضغط العمل، وتماسك الرفاق، وتوجيه العمل، والوضوح، والخبرة الوظيفية، وتعضيد العاملين، والاستقلال في التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة جرنبرج Greenberg (1990) والتي أوضحت أن إحساس العاملين بعدالة الإجراءات يرتبط إلى حد كبير بمدى قدرة مدير المؤسسة على تحقيق نوع من الاتصال المباشر والفعال بينه وبين العاملين وقدرته على إدارة حوار هادف يسمح لهم بنقل أفكارهم وما يواجهون من مشكلات إلى هذا المدير ومن ثم تفهمه لهذه الأفكار ومساعدتهم على مواجهة مشكلاته. وكذلك تتفق مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) التي سبق الإشارة إليها.كما تتفق مع دراسة كانورسكي وبيوه Kanorsky and Pugh (1994) والتي توصلت إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيرا جيدا لاتجاهات وسلوكيات العاملين وبصورة أكثر من العدالة التوزيعية. فإدراك العاملين أن هناك عدالة في الإجراءات التنظيمية الخاصة باتخاذ قرارات، توزيع العائد على الجميع دون تمييز، وأن هناك مساواة بينهم فيما يتخذ من قرارات يولد لدى العاملين إحساساً بالرضا عن العمل داخل المنظمة مما يقوي العلاقات فيما بين العاملين كماً أن مناقشة العاملين فيما يتخذ من إجراءات داخل المنظمة وإحاطتهم بها وأخذ رأيهم فيها يؤدي إلى زيادة الولاء التنظيمي والارتباط بالمنظمة؛ مما يقلل من الشعور بوطأة العمل فينعكس بالإيجاب على العاملين بها.

- **للتحقق من صحة الفرض العاشر**: "يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية " تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي والذي أوضحت نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	9417.707	10	941.771	166.92	.000
البواقي	2076.188	368	5.642		
الكلي	11493.895	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.905$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.819$) ، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.814$) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (81.4%) من التباين الكلي للإحساس بعدالة التعاملات ، أما النسبة المتبقية وقدرها (18.6%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: الاستقلال، أسلوب الاجتماعات ، وضغط العمل، وتماسك الرفاق ، والراحة البدنية، وتوجيه العمل ، وأسلوب الملاحظة ، والضبط، والانغماس في العمل، والوضوح .

جدول (١٣) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي(β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-.937	1.091		-.858	.391
الاستقلال	1.145	.082	.416	13.944	.000
أسلوب الاجتماعات	.276	.107	.127	2.588	.010
ضغط العمل	.518	.077	.203	6.713	.000
تماسك الرفاق	.289	.073	.129	3.963	.000
الراحة البدنية	.170	.079	.058	2.145	.033
توجيه العمل	.394	.099	.197	3.980	.000
أسلوب الملاحظة	.164	.041	.111	3.984	.000
الضبط	.156	.063	.069	2.477	.014
الانغماس في العمل	.269	.084	.084	3.203	.001
الوضوح	.200	.080	.068	2.511	.012

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة التعاملات = ٠,٤١٦ الاستقلال + ٠,١٢٧ أسلوب الاجتماعات + ٠,٢٠٣ ضغط العمل + ٠,١٢٩ تماسك الرفاق + ٠,٠٥٨ الراحة البدنية + ٠,١٩٧ توجيه العمل + ٠,١١١ أسلوب الملاحظة + ٠,٠٦٩ الضبط + ٠,٠٨٤ الانغماس في العمل + ٠,٠٦٨ الوضوح .

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، وضغط العمل، وتماسك الرفاق، والراحة البدنية، و توجيه العمل ، وأسلوب الملاحظة، والضبط، والانغماس في العمل، والوضوح في التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن الأثر المشترك الناتج عن إحساس عينة الدراسة بعدالة التعاملات كان مرتفعا وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة مورمان

(Moorman(1991 والتي أوضحت أن عينة دراسته كانت أكثر إحساسا بعدالة التعاملات، وأن هذا النوع من العدالة التنظيمية هو أكثر أنواع العدالة تأثيرا على إحساس العاملين بالرضا الوظيفي وأن إحساس العاملين بالثقة في مدير المؤسسة يمكن أن يرجع إلى إحساس العاملين بعدالة التعاملات وانطلاقا مما تعكسه من علاقات مباشرة مع هذا المدير وأن السبب في ارتفاع إحساس العاملين بعدالة التعاملات إنما يكمن في طبيعة العلاقات الشخصية والوظيفية الجيدة التي تسود بين المدير والعاملين خاصة عند مناقشة القرارات المرتبطة بالعمل وحيثياتها لاسيما المرتبطة والمؤثرة على مستقبل العاملين الوظيفي. ولذلك يجب على مديري المنظمات أن يولوا العدالة الإجرائية جل اهتمامهم حتى يدرك ويشعر العاملون معهم بالعدالة التنظيمية، فالوضوح والشفافية في التعامل، ومناقشة العاملين والاجتماع بهم، وإشراكهم في وضع أهداف المنظمة، واتخاذ القرارات الخاصة بها، يؤدي إلى تماسك العاملين والرضا عما يقومون به من أعمال، وبالتالي يسود المنظمة مناخ مناسب وبيئة قائمة على التسامح والحرية فتكون الفرصة متاحة للإبداع والابتكار والتجديد في العمل.

وبالنظر إلى نتائج تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية بأبعادها الفرعية الثلاثة (عدالة التوزيع – عدالة الإجراءات – عدالة التعاملات) يجد أن تحليل الانحدار أسفر عن وجود عوامل مشتركة بين عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات وهذه العوامل هي (تماسك الرفاق – الخبرة الوظيفية – الاستقلال – ضغط العمل)، وبالتالي يمكن لنا القول أن هذه العوامل الأربعة أكثر العوامل التي اتفق عليها العاملون، وبالتالي يكون ذلك مؤشراً على أن إحساس العاملين بعدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات يرجع

إلى خبرتهم الطويلة بالمؤسسة، وبالتالي إدراكهم بأن المدير يستخدم أساليب تقييم تتيح لهم قدراً من الاستقلالية والتماسك والتعاون مع الآخرين مما يقلل لديهم من الإحساس بضغط العمل وهذه العوامل كلها تعد مؤشراً قوياً على ما يسمى بـالالتزام التنظيمي Organizational Commitment والذي يتبدى في : الإيمان القوى بأهداف المنظمة وقيمتها وقبول هذه الأهداف، والرغبة في بذل جهد معقول بالنيابة عن المنظمة، والرغبة القوية في البقاء بالمنظمة. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩) حيث يؤكد على أنه كلما زاد إحساس العاملين بالمنظمة بفاعلية وموضوعية وعدالة نظام تقييم الأداء الوظيفي ازدادت درجة الولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي لدى العاملين، وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها :العمر, والخبرة في الوظيفة الحالية، ومدة الخدمة، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد في العادة بزيادة في الخبرة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدى ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدى إلى زيادة التزام المنظمة، ومن ثم زيادة الجهد المبذول في العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالرؤساء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية. وكذلك تتفق مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي، وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي الوجداني وأوضحت الدراسة في نهايتها بضرورة استمرار البحوث المستقبلية في الكشف عن العوامل المفضية إلى زيادة وتفعيل العدالة التنظيمية داخل المنظمات

المجتمعية لما لها من تأثير كبير على سلوك العاملين واتجاهاتهم، ومن ثم زيادة إنتاجية المنظمات التي يعملون بها .

- **وللتحقق من صحة الفرض الحادي عشر:** " يمكن التنبؤ بالإحساس بالعدالة التنظيمية من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي، وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية" تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي والذي أوضحت نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	54815.681	10	5481.568	444.34	.000
البواقي	4539.778	368	12.336		
الكلي	59355.459	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد-(R=0.961) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.924) ، وقيمة معامل التحديد المصححة (R^2=0.921) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (92.1%) من التباين الكلي للإحساس بالعدالة التنظيمية ، أما النسبة المتبقية وقدرها (17.9%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق ، الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، والوضوح، والانغماس في العمل ، والخبرة الوظيفية ، والضبط ، وتوجيه العمل ، وأسلوب المناقشات.

جدول (١٥) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي(β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-5.042	2.236		-2.255	.025
ضغط العمل	2.113	.117	.365	18.030	.000
تماسك الرفاق	1.415	.109	.278	13.035	.000
الاستقلال	1.531	.124	.245	12.339	.000
أسلوب الاجتماعات	.536	.149	.109	3.596	.000
الوضوح	.635	.114	.095	5.554	.000
الانغماس في العمل	.431	.117	.059	3.694	.000
الخبرة الوظيفية	2.158	.444	.080	4.865	.000
الضبط	.233	.088	.045	2.658	.008
توجيه العمل	.484	.143	.107	3.379	.001
أسلوب المناقشات	.217	.076	.051	2.846	.005

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بالعدالة التنظيمية = ٠,٣٦٥ ضغط العمل + ٠,٢٧٨ تماسك الرفاق + ٠,٢٤٥ الاستقلال + ٠,١٠٩ أسلوب الاجتماعات + ٠,٠٩٥ الوضوح + ٠,٠٥٩ الانغماس في العمل+ ٠,٠٨٠ الخبرة الوظيفية + ٠,٠٤٥ الضبط + ٠,١٠٧ توجيه العمل + ٠,٠٥١ أسلوب المناقشات.

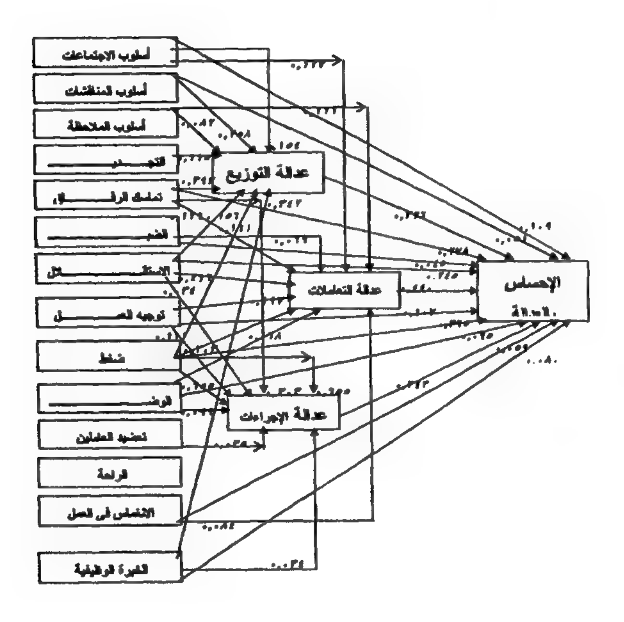
وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق، الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، والوضوح، والانغماس في العمل، والخبرة الوظيفية، والضبط، وتوجيه العمل، وأسلوب المناقشات في التنبؤ بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية.

فمن الأمور المعروفة أنه كلما وجد الفرد في مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد تتميز بالعدالة التنظيمية يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية التي تسود داخل المؤسسة كـ: الانغماس في العمل، وتماسك الرفاق، وتعضيد العاملين ومساندتهم وتشجيعهم لبعضهم البعض، والاستقلال واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم ، والتوجه بالعمل والميل إلى التخطيط الجيد وأساليب

تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال ، وأبعاد المحافظة على النظام متمثلة في ضغط العمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل ، ومدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط ، التجديد والتنوع والتغيير واستخدام المداخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، كلها عوامل تساعد في الشعور بالعدالة التنظيمية مما يتيح مناخاً ساراً ومريحاً ومشجعاً على أداء العمل. ويتفق هذا الاستنتاج مع ما أكد عليه "أورجن" (1998,547) Organ" من أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يفضى إلى السلوك الإيجابي للعاملين فى المنظمة ،وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة, أو أن الطريقة التى تم بها توزيع المهام والأعمال ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحايدة, فإن ذلك سوف يفضى إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي, ولضمان زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التى يعملون بها, الأمر الذي تكون نتيجته فى أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة، كما أن نظام التقويم الفعال يتطلب توفير العدالة والتي تتمثل في عدم التمييز بين العاملين ذوي الأداءات والكفاءات المتساوية.

- **وللتحقق من صحة الفرض الثاني عشر:** " يمكن الخروج بنموذج تفسيري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج تحليل المسارات "

تم استخدام أسلوب تحليل المسارات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Lisrel 8 من إعداد (1993) Jorskog & Sorbom وقد تم بناء النموذج السببي للكشف عن علاقات التأثر المباشر بين متغيرات الإحساس بالعدالة التنظيمية وأساليب مراقبة الأداء الوظيفي (أسلوب الاجتماعات، أسلوب الملاحظة، أسلوب المناقشة)، وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية ، وقد أظهرت نتائج التحليل النهائية النموذج التالي :-



شكل (٩) نموذج تحليل المسار لعلاقات التأثير والتأثر بين الإحساس بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي ، وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية

يتضح من نموذج تحليل المسارات ما يلي :-

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الاجتماعات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٠٩)، أي أن أسلوب الاجتماعات المتبع مع عينة الدراسة كأحد أساليب المراقبة يؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، مما يشير إلى أن اعتماد المدير على أسلوب الاجتماعات واللقاءات الجماعية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة. كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب المناقشات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥١)، أي أن أسلوب المناقشات الفردية والجماعية المتبع مع عينة الدراسة كأحد أساليب المراقبة يؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهذه النتيجة تشير إلى أن استخدام المدير لأسلوب المناقشات الجماعية والفردية كأسلوب معتمد لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة يعمل على تحقيق نوع من الاتصال المباشر والفعال بينه وبين العاملين، كما أن قدرة المدير على إدارة الحوار وتوجيهه يسمح لهم بنقل أفكارهم وما يواجهون من مشكلات إلى هذا المدير، ومن ثم تفهمه لهذه الأفكار ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وحلها يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (0.099) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **ضغط العمل** على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٦٥)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام المدير لأسلوب ضغط العمل والمتمثل في سيطرة أساليب الضغط المحافظة على النظام على العاملين في المؤسسة دون تسلط أو إكراه لإنجاز المهام المكلفين بها – ومع ما هو

شائع عن الشخصية المصرية من أنها تستطيع أن تعمل تحت ضغط خاصة في الأوقات الحرجة – كأسلوب معتمد لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة يعمل على تحقيق نوع من الرضا عما يقومون به، وبالتالي يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣٥) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تماسك الرفاق على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧٨) ، أي تماسك الرفاق Peer Cohesion والمتمثل في سيطرة جو روح الصداقة، ودرجة مساندة العاملين كل منهم للآخرين، والمشاركة الوجدانية القائمة على التعاطف والإيثار والغيرية وتعضيد العاملين Staff Support ومقدار ما تقدمه إدارة المؤسسة من تعضيد ودعم ومساندة العاملين بها وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٠٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستقلال على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٤٥)، أي أن الاستقلالية كأحد المتغيرات النفسية تؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهذه النتيجة تشير إلى أن شعور الأفراد بالحرية في التعبير والاستقلال Autonomy والمتمثل في ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي، واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم، وكذلك المشاركة في صنع القرارات الخاصة بالمنظمة لاشك أنه يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٦١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الوضوح على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٩٥)، أي أنه إذا كان الأسلوب المتبع مع العاملين يتمثل في وجود قدر من الوضوح Clarity كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة العمل والمتمثل في مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل، وكذلك وضوح الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها والشفافية في التعامل مع العاملين، فإنه يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٢٥)، وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الانغماس في العمل على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥٩) ، أي أن الانغماس في العمل Involvement والمتمثل في درجة اهتمام العاملين بوظائفهم وارتباطهم بها، والرضا عنها يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٦٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الخبرة الوظيفية على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٠)، أي أن زيادة خبرة الفرد والمرتبطة بزيادة عمر الفرد في العادة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدى ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي ، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدى إلى زيادة التزامه بالمنظمة، يؤثر في الإحساس بالعدالة التنظيمية. كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٢٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الضبط** على الإحساس بالعدالة التنظيمية، حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٤٥)، أسلوب الضبط كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة العمل يؤثر في العدالة التنظيمية، مما يشير إلى أن أساليب الضبط والتحكم المستخدمة والمتمثلة في مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضبط يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠١٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **توجيه العمل** على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٠٧)، أي أن أي أن التوجيه كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة المنظمة تؤثر على العدالة التنظيمية. مما يشير إلى أن أساليب التوجيه المستخدمة والمتمثلة في ما تؤكده بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال في تسيير العمل وتعديل مساره وقت الضرورة بما يتفق مع الأهداف المحددة للمنظمة يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٧٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **تماسك الرفاق** على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٩٣) ىكما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الخبرة الوظيفية** على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٤٢)، أي أن متغير الخبرة كأحد المتغيرات المؤثرة في أداء العاملين داخل المنظمة وفي إحساسهم بان هناك عدالة في توزيع المهام والمكافآت تؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالة التوزيع، كما

يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٧٣) وذلك من خلال متغيرات أخـرى خارجيـة تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الاستقلال** على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٥٦)، كما يوجد تأثير غير مباشـر مقـداره (٠,٤١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب **المناقشات** على الإحساس بعدالـة التوزيـع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٥٨)، أي أن أسلوب المناقشات كأحد الأسـاليب المستخدمة في مراقبة الأداء يؤثر بصورة مباشرة على إحسـاس العـاملين بعدالـة التوزيع. فاعتماد المدير على أسلوب المناقشات فضلاً عن اعتمـاده علـى اللقـاءات الجماعية والفردية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، يؤثر علـى إدراك العاملين لعدالة التوزيع، كما يوجد تأثير غير مباشر سـلبي مقـداره (٠,٣١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب **الاجتماعات** على الإحساس بعدالة التوزيـع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٥٤)، كما يوجد تـأثير غيـر مباشـر مقـداره (٠,٣٥٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **التجديد** على الإحساس بعدالة التوزيع حيـث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١٥)، أي أن متغير التجديـد Innovation ويعكـس مدى التأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المداخل والأساليب المتجددة فـي إنجـاز الأعمال كأحد أساليب مراقبة الأداء يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالـة التوزيع كما يوجد تأثير غير مباشر سلبي مقـداره (-٠,١٤٤) وذلـك مـن خـلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٦١)، أي أن متغير ضغط العمل والمتمثل في سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالة التوزيع كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الملاحظة على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٢)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١١١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بعدالة التوزيع على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٢٦)، أي أن متغير الإحساس بعدالة التوزيع والمتمثل في إدراك الفرد بأنه قد كوفئ بطريقة عادلة في مقابل جهوده يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٣٨) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بعدالة التوزيع.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٦٥٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٣٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تماسك الرفاق على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٠٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **توجيه العمل** على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١١)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الوضوح** على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٩٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الخبرة الوظيفية** على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **تعضيد العاملين** على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٣٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٨٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الاستقلال** على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٣٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥١٩) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً **للإحساس بعدالة الإجراءات** على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٤٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٦٨) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بعدالة الإجراءات.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير **الاستقلال** على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤١٦)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الاجتماعات على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٢٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٠٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تماسك الرفاق على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٢٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الراحة البدنية على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٦٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير توجيه العمل على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٩٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٩٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الملاحظة على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١١)، كما يوجد تأثير غير مباشر سلبي مقداره (-٠,١٠٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الضبط على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر ضعيف مقداره (-٠,٠٠٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الانغماس في العمل على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٢٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الوضوح على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٤٦) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بعدالة التعاملات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٤٠)، ، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٨١) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بعدالة التعاملات.

واستناداً إلى كل ما تقدم يمكن القول :إن الدراسة الحالية ومن خلال تحليلها للعلاقة بين أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئات التعليمية وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية (عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات)، وعلى الرغم مما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة وكشفت عنه نتائجها من الأثر السلبي الذي يمكن أن يفضي إليه أساليب تقييم الأداء التي يلجأ إليها مدير المؤسسة في مراقبة الأداء الوظيفي للعاملين فإن نتائج الدراسة الحالية قد أسفرت عن أن أساليب تقييم الأداء الوظيفي تؤثر تأثيرا إيجابيا على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية لاسيما إذا تمت بطريقة علمية يحيطها سياج من العلاقات الشخصية الحميمة بين مدير المؤسسة والعاملين، وإذا كان غايتها هو تحسين الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة التعليمية. وبالرغم مما يشوبها من بعض المظاهر غير الصحية، وبالرغم من تدهور حالة القيم في المجتمع الخارجي فإنها ما زالت محتفظة بكثير من طابعها المحافظ. وانطلاقا من هذا الأساس فإنه يمكن القول بأن عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بطريقة علمية موضوعية

والذي يمكن أن يتم من خلال عقد المدير للاجتماعات الرسمية من أجل الحصول على المعلومات الدقيقة التي تقيس مدى تقدم الأداء الوظيفي للعاملين، وإدارة حوار هادف وبناء حول مشاكل العمل المتكررة أو المتوقعة. وعندما يقوم مدير المؤسسة التعليمية بذلك فإنه يظهر قدرا كبيرا من الاهتمام بما يسلكه العاملون ونفس القدر من الاهتمام بمشاكل العمل يواجهها العاملون، يدرك العاملون في مثل هذه الحالات أن المدير يسعى إلى الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية وعادلة تساعده في صنع القرارات الرشيدة والعادلة فيما يتعلق بمستقبلهم الوظيفي، مما يفضي إلى زيادة درجة ثقة العاملين في عدالة المدير والوثوق به وبالتالي تقديم معلومات صحيحة وكافية له .

كما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن اعتماد المدير على اللقاءات الفردية والمناقشات فضلاً عن اعتماده على اللقاءات الجماعية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، ولذلك كان من المنطقي أن يأتي أسلوب التجول داخل أركان المؤسسة مكملا لتلك اللقاءات الفردية. كل هذا يولد لدى الأفراد إحساساً بالعدالة التنظيمية وأن كل فرد سوف يكافأ على قدر ما يبذله من مجهود ومساهمات تجاه منظمته . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آدم غازي العتيبي (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين عدالة التوزيع والإجراءات والرضا الوظيفي. كما أن عدالة التوزيع تعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا الوظيفي، على حين كانت عدالة الإجراءات أفضل مؤشر دال على الولاء التنظيمي. ومن جانب آخر، كشفت نتائج هذه الدراسة أن متغير الرضا الوظيفي يفسر ما نسبته ٢٩% من التباين الكلي في الولاء التنظيمي.

التصور المقترح:

في ضوء ما تقدم من نتائج فإن الدراسة تقدم في الجزء التالي تصورا مقترحا لتفعيل دور مديري المؤسسات التعليمية الرقابي في التأثير على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ، فمما لا شك فيه أن القيمة العملية لمفهوم العدالة التنظيمية تنبع من إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وما يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على إنتاجية وفاعلية المؤسسة،

ومن ثم فإنه يمثل أحد المكونات الأساسية فى بقاء واستمرار المؤسسات فمن المسلم والمنطقي أن الظروف الجديدة على الساحة التعليمية عالميا ومحليا والتي تعيشها المنظمات التعليمية فى بدايات القرن الحادي والعشرين تحتم عليها ضرورة تطوير هياكلها التنظيمية لمواجهة تلك الظروف غير أن عملية تطوير الهياكل التنظيمية لابد وأن تأخذ فى الحسبان عنصرا هاما ومؤثرا من عناصر النجاح التنظيمي ألا وهو عنصر العدالة التنظيمية

كما أن توفير مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية لبيئة المؤسسة متمثلة في: الانغماس في العمل، والتماسك بين العاملين مساندة كل منهم للآخرين، وتعضيد العاملين ودعمهم ومساندتهم وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً، والاستقلال في اتخاذ القرارات وقبول الإدارة التنوع والاختلاف في إطار الأهداف الموضوعة للمنظمة، وحرية اتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم، وإشراك العاملين في التخطيط للعمل واتباع أساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال، والتخفيف من أعباء العمل، والوضوح والشفافية ومعرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل ، ومدى استخدام المؤسسة لأساليب ضبط قائمة على الديموقراطية والتسامح. واستخدام المداخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، وتوافر قدر من الراحة البدنية بمكان العمل في مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل. كل ذلك يسهم في تحقيق المنظمة لأهدافها.

وهنا يجب على المسئولين عن المؤسسة الأخذ بعين الاعتبار المتطلبات التالية:

- ضرورة توعية العاملين بالمؤسسات التعليمية بأهمية نظام تقييم الأداء في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية والبحث عن أسباب تدني مستويات إدراكهم لأهمية نظام تقييم الأداء فى تطوير وتحسين أدائهم وعلاقاتهم التنظيمية .

- ضرورة سعي المسئولين والقيادات في المؤسسات التعليمية إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى إدراك العاملين لموضوعية وعدالة نظام تقييم الأداء وبالتالي اتخاذ الإجراءات والآليات التصميمية لذلك.
- ضرورة سعي المسئولين والقيادات التعليمية إلى تصميم نظم تقييم أداء تتسم بالعدالة والموضوعية تأخذ في الاعتبار المتغيرات الشخصية والتنظيمية التي قد يكون لها دور في تحديد اختلاف العاملين لمدى إسهام نظام تقييم الأداء في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ومدى موضوعية وعدالة نظم تقييم الأداء الوظيفي.
- ضرورة الأخذ بسياسة علنية لتقديرات تقييم الأداء بدلاً من سريتها، ووضع النظم الكفيلة بمعالجة تظلمات العاملين من هذه التقديرات .
- يجب أن يترك التقييم أثرا طيبا في نفوس المعلمين، حتى يقبلوا التوجيهات وينفذوها دون ضيق أو إكراه وعليه يتوجب تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية ورؤسائهم المباشرين على كيفية إجراء مقابلات تقييم الأداء لتحديد مستوى ومعايير الأداء المستهدف من مرءوسيهم خلال المناقشة ذات الاتجاهين والحوار الديمقراطي الذي يهدف إلى مساعدة هؤلاء المرءوسين على تجاوز المشكلات التي قد تحول بينهم وبين تحقيق الأداء المنشود. فمقابلة تقييم الأداء تحتاج إلى مهارة كبيرة من قبل القائمين على التقييم ، ويحتاجون إلى تدريب للقيام بهذا النوع من المقابلات ومن أهم الأغراض التي تهدف إليها المقابلة هي مساعدة المعلمين على معرفة مدى تقدمهم في أداء عملهم، ودرجة كفاءتهم ، ومن وجهة نظر رؤسائهم بالإضافة إلى اقتراح طرق العلاج ، لمقابلة نواحي الضعف والنقص لدى الفرد لتحسين أدائه. ويبدأ المشرف المقابلة (الموجه أو المدير)، أولا بتوضيح نواحي التفوق والتقدم، ثم تدريجيا يبين نواحي ومواطن الضعف.ثم يعرض على المعلم التقديرات، ويطلب منه التعليق عليها، ويستمع لملاحظاته ، ويناقشه بإيجابية ، ويحاول التقليل من تذمر المعلم من نتيجته ،

إذا كانت سلبية وعلى القائم أن يناقش المعلم ويوضح الصعوبات التي تواجهه في عمله، والاقتراحات التي من شأنها تحسين أدائه ورفع كفاءته.

- لإنجاح عملية المقابلة لا يجب أن نعتبر المقابلة للوم أو العقاب، وإنما لتحسين وتصحيح الانحرافات وتنمية القدرات لصالح الطالب والعملية التعليمية، كما يجب عدم المناقشة في الجوانب الشخصية للمعلم وخصائصه، بل التركيز على الحقائق الموضوعية التي يمكن إيجاد حل لها..
- يجب أن تجري مقابلة تقييم الأداء في مناخ ودي، يهدف الموجه خلالها إلى مساعدة الموظف وليس إلى نقده، وتنفيذ المقابلة بطريقة منظمة يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.
- يجب اختيار برنامج مرن لإبلاغ المعلم بنتيجة أدائه, لأن لأسلوب الإبلاغ أثرا كبيرا في مدى تقبل المعلم لهذه النتيجة, والاستفادة منها في تحسين أدائه وتقبل التوجيهات
- يجب ألا تكون النتيجة مقابلة تقييم الأداء حبرا على ورق ,وتحفظ في الأدراج, بل يستفاد منها في وضع برامج عملية لتطوير أداء المعلم في التدريس وتطويره مهنيا وعلميا.
- ضرورة أخذ العوامل النفسية في الحسبان عند تقييم أداء العاملين بالمنظمة لما لها من أثر فعال في إدراك العاملين للعدالة التنظيمية. ويمكن أن يؤدي إلى خلق.حالة من الرضا النفسي الذي ينشط بدوره مجموعة من المتغيرات السلوكية من قبل الفرد والتي تزيد من دافعية العمل لديه.
- ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري ونحن على أعتاب عصر بناء الإبداع الإنساني الذي تلعب فيه نوعية العنصر البشرى وعلاقاته وإحساسه بالعدالة التنظيمية الدور الحاسم فى بقاء هذه المؤسسات واستمرارها فى حلبة المنافسة والإنتاج المتميز المتسم بالتجديد والابتكار.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

نظرا لأهمية موضوع الدراسة الحالية سواء من الناحية الأكاديمية أم التطبيقية فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

- بتكرار هذه الدراسة على عينات أخرى فى مناطق مختلفة أو ذات خصائص مختلفة ؛ وذلك بغية التأكيد أو رفض النتائج التى أسفرت عنها، وبالتالى يمكن فى ضوء نتائج هذه الدراسات الوثوق بالنتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية .
- دراسة العلاقة بين بعض الخصائص سواء الفردية أم التنظيمية التى لم تتعرض لها الدراسة الحالية مع إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقييم الأداء فى تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ولمدى موضوعية وعدالة نظام تقييم الأداء الوظيفي.

مراجع الدراسة:

أولا :المراجع العربية:

١. آدم غازي العتيبي(٢٠٠٣): تأثير العدالة التنظيمية على اتجاهات الموظفين في دولة الكويت ، **المجلة العربية للعلوم الإدارية** ، مجلس النشر العلمي: الكويت، المجلد(١٠)، العدد (٣)، ٢٢٩- ٢٦٤.

٢. إسماعيل محمد دياب،عادل السعيد البنا(٢٠٠١): **تقويم جودة الأداء الجامعي : بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعات الإسكندرية وأسيوط والمنصورة**، الإسكندرية ، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع .

٣. توفيق مرعي ،محمد عبد الفتاح ياغى (١٩٩١) : قياس الأداء الإداري للمديرين السعوديين فى قطاع الخدمة المدنية ،دراسة ميدانية تحليلية ،**مجلة العلوم الإدارية**،جامعة الملك سعود،المجلد (٣)، العدد(١) ، ٢٩-٥٢.

٤. ثامر ملوح المطيرى (١٩٩٣) :دور القيادات التنفيذية العليا فى التقويم والتغلب على معوقات الأداء لدى التابعين بناء واختبار نظرية قيادة جديدة بمسمى "T.E.A.M" حول منهجية تعامل قادة المنظمات العامة مع موظفيهم من حيث القدرات والدوافع والإدراك الحسي للدور والتعاون الرسمي ،**مجلة الإدارة العامة** ، الرياض ، العدد(٨٠) ، ٢١-٤٦

٥. حمد الدعيج وعبد الناصر حمودة (١٩٩٨):العلاقة بين موضوعية النظام الإشرافي وبعض الظواهر السلبية فى التنظيم،دراسة ارتباطية مطبقة على المنظمات الكويتية، **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، مجلس النشر العلمي : الكويت، المجلد (٥) ،العدد (٢) ، ٢٨٩- ٣٤٦.

٦. درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩):العلاقة بين الإحساس بفاعلية وموضوعية نظام تقويم الأداء والرضا والأداء الوظيفي،دراسة ميدانية،المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت المجلد (٦)،العدد (٢)،٢٤٥-٢٩٨.

٧. درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩):العلاقة بين دافعية العمل الداخلية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي والخصائص الفردية ،دراسة ميدانية،مجلة الإدارة العامة ، الرياض،المجلد (٣٩) ،العدد (٣) ،٤٩٣-٥٢٨.

٨. درويش عبد الرحمن يوسف (٢٠٠٠):إدراك العاملين لنظام تقويم الأداء وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والتنظيمية، دراسة ميدانية مطبقة على عينة عشوائية من المنظمات بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة الإدارة العامة ، الرياض، المجلد (٤٠) ،العدد (٣)،٥٧٥-٦٠٨.

٩. ذكى هاشم (١٩٩٦): إدارة الموارد البشرية ،الكويت: ذات السلاسل

١٠. رفعت جاب الله (١٩٩١): محددات ونتائج ثقة العاملين فى عدالة ودقة نظام تقييم الأداء ، المجلة العلمية، كلية الإدارة والاقتصاد،جامعة قطر،العدد (٢) ، ١٢٧-١٧٤.

١١. سعيد إسماعيل على (١٩٩٨): التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين ،القاهرة،عالم الكتب.

١٢. صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارمترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣. عـادل محمـد زايـد (١٩٩٥): تحليـل العلاقـة بـين أسـاليب مراقبـة الأداء الوظيفي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيميـة ،المجلـة العربيـة للعلـوم الإدارية،مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٢) ، العدد (٢) ، ١-٢١.

١٤. عادل محمد زايد (٢٠٠٠) : تنمية سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين فـي شـركات قطاع الأعمال المصـري ،دراسـة تطبيقيـة مجلـة المحاسـبة والإدارة والتأمين،كلية التجارة، جامعة القاهرة،السـنة (٣٩)، العـدد(٥٥) ، ٥٧٣-٦١٢.

١٥. عادل محمد ريان (١٩٩٧): تحليل إدراك الأفراد لمتغيرات ضغط العمـل: دراسـة مقارنة لأثر الخلفيات الثقافية والتعليمية والتنظيمية. مجلة البحوث التجارية المعاصرة بكلية التجارة بسوهاج، المجلد (١١)، العدد (١)، ١٢١-١٧٤.

١٦. عادل محمد ريان (٢٠٠٠) ،أثر إدراك الأفراد للدعم التنظيمي كمتغير وسيط علـى العلاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض المتغيرات الموقفية، دراسـة ميدانية، المجلة العلمية لكلية التجارة،جامعة عين شمس،السنة (١٩) ، العدد (٩) ،٤٠-٦٠.

١٧. عبد الرحمن أحمد الهيجان(١٩٩٨):الولاء التنظيمي للمدير السعودي. أكاديمية نايف العربية للعلوم، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، العدد ١٨٧.

١٨. عبد الناصر حمودة (١٩٩٦): تحليل مسارات العلاقة بين سلوك المشرف ومترتباته على المرءوسين:اختبار لثلاثة نماذج سببية مقترحة، المجلة العربية للعلـوم الإداريـة، مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت ، المجلد (٤) ، العـدد (١) ، ٦١- ١١٢

١٩. عبد الناصر حمودة (١٩٩٩): حساسية المدير للعدالة وعلاقتها بترتيب الأهمية النسبية للعوائد الوظيفية. دراسة ميدانية مطبقة على عينة من المديرين الكويتيين. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٦)، العدد (٢)، ٢٤٧- ٢٩٨.

٢٠. عويد سلطان المشعان(٢٠٠٥): الولاء التنظيمي وعلاقته بسلوك الاغتراب والمعاناة النفسية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلد (٣٣)، عدد(٤).مجلس النشر العلمي– جامعة الكويت، ص ص: ٧٩٥-٨١٦.

٢١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**.(الطبعة الأولى)، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٢. فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣): **مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية. كراسة التعليمات** ، الكويت : دار القلم .

٢٣. فرج عبد القادر طه وآخرون (١٩٩٣): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الكويت، دار سعاد الصباح.

٢٤. مازن فارس رشيد (٢٠٠٤) : الدعم التنظيمي المدرك والأبعاد المتعددة للولاء التنظيمي **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (١١) ، العدد (١) ، ٢١-٥٢

٢٥. محمد بن أبي بكر الرازي (١٩٧٦) : **مختار الصحاح**، القاهرة، دار المعارف .

٢٦. محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤): أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي. **مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية**، المجلد (٤١)، العدد (٢)، ١١٧-١٥٠.

٢٧. محمد حافظ حجازي (٢٠٠٥) : علاقة التفكير الابتكاري بدوافع التطوير التنظيمي. **مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية**، المجلد (٤٢)، العدد (١)، ١٨٥-٢١٨.

٢٨. محمد صالح الحناوي، صلاح محمد عبد الباقي، محمد سعيد سلطان(١٩٩٩): السلوك التنظيمي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٢٩. محمد محمد عريشة (١٩٩٤):أثر العدالة التنظيمية في مجال الدخل من الوظيفة على اتجاهات وسلوك العاملين دراسة تطبيقية, مجلة الدراسات المالية والتجارية،جامعة القاهرة, فرع بني سويف , العدد (٨) ، ١٩٠-٢٤٢.

٣٠. منال عبد الخالق جاب الله (٢٠٠٣) صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، العدد (٥٥)،ص ص : ١١-٦١.

٣١. منير البعلبكي, روحي البعلبكي (2006) : قاموس المورد, دار العلم للملايين : بيروت,ط٨٨ .

٣٢. همت مصطفى هندي (٢٠٠٠): نموذج استراتيجي للرقابة وتقييم الأداء في ظل المتغيرات البيئية المعاصرة,إطار مقترح مؤتمر المحاسبة عن الأداء في مواجهة التحديات المعاصرة ,القاهرة, ٦-٧ مايو.

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) : وثيقة رؤية التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي .

٣٤. ياسر فتحي الهنداوي المهدي(٢٠٠٢): الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية-جامعة عين شمس .

٣٥. ياسر فتحي الهنداوي المهدي(٢٠٠٦):العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس .

ثانيا : المراجع الأجنبية

36. Adams, J. N.(1963)"toward under standing of in equity" Journal of Abnormal And Social Psychology , Vol.67(4) , 421-435
37. Allen, V & Meyer. J(1997)"organizational commitment: evidence of career stage effect " ,Journal of Business Research, Vol.26(1),49-61
38. Ball G, A &Trevino L.k and Sims, H (1994)"just and unjust punishment: influence on subordinate of performance and citizenship. "Academy Of Management Review, Vol.37(2), 289-304
39. Bedeian,G.A &Zammuto.R (1996) "Organizations :Theory and Design . The Dryden presses Orlando.
40. Beehr T. & Bhagat R. (1985) introduction to human stress and cognition in organizations, In: Beehr T. & Bhagat R.(eds)Human Stress and Cognition In Organizations: An Integrated Perspective ,Wiley, New York.
41. Beugre C.D.(1998) "implementing business process reengineering : the role of organizational justice "Journal of Applied Behavioral Sciences, Vol.34(3),341-356
42. Brockner, J., & Weisenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. Psychological Bulletin, 120, 189-208.

43. Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founder speak. In R. Cropanzano (Ed.), Justice in the workplace: From theory to practice (Vol. 2, pp. 3-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

44. Cascio w. & Bailey E. (2004) "international human resource management: the state of research and practice " , In Shenkar O. (ed) Global Perspective Of Human Resource Management , prentice hall: Englewood cliffs, New York.

45. Cherrington D.J. (1989) "Organizational Behavior : The Management Of Individual and Organizational Performance ,Boston ,Massachusetts: Ellyn and bacon

46. Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. Journal of Applied Psychology, 86, 386-400.

47. Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, W. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. Journal of Applied Psychology, 86, 425-445.

48. Cook J.D., Hepworth S.J., Wall T.D. & War P.B. (1986)"The Experience Of Work : A Compendium and Review of 249 Measures and Their Use "London: academic press

49. Dipboye R.L & Pontbrained R.D. (1981)"correlates of employees reactions to performance appraisals and appraisal systems " , Journal of Applied Psychology, Vol.66 (1), 15-29.

50. Domsch,M., Gerpott,T.J.,& Jochum,E.(1986a): Correlates of Employee Reactions to Performance Appraisals and Appraisal Systems , Journal of Applied Psychology ,66(2),248-251.

51. Domsch ,M., Gerpott,T.J., & Jochum,E.,(1986b)"correlates of general confidence in the utility of formal performance appraisals : results of across organizational survey of west German r& executives " , Management International Review,Vol.26(2) , 125-146.

52. Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). Organizational justice and human resource management. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

53. Folger,R., & Konovsky ,M.A., (2000)"effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decision" Academy of Management Journal , Vol.41 (1), 115-126.

54. Gilliland ,S., Benson ,L. & Schepe ,D., (1998)"a rejection threshold in justice evaluation: effect on judgment and decision making" , Organizational Behavior &Human Decision Process ,Vol.76(2) , 113-128

55. Greenberg J. (1990).,"organizational justice : yesterday, to day and tomorrow." Journal of Management, Vol.16 (3), 397-412.

56. Greenberg J. (1992)."a taxonomy of organizational justice theories". Academy Of Management Review, Vol. (12).

57. Greenberg, J., & Cropanzano, R. (Eds.) (2001). Advances in organizational justice. Stanford, CA: Stanford University Press.

58. Guirdham.M. (1996).,"Interpersonal Skills At Work." Prentice hall, New York

59. Howkins .G. (1998)"relationship between organizational justice and organizational commitment in organization, Journal of Business Ethics. Vol.18 (1), 113-127.

60. Husted.B.W(2001)"organizational justice and the management of stokehold relations. Journal of Business Ethics. Vol.17 (6), 634-648.

61. Jackson .S. & Schuler .R. (2000) a meta-analysis has and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict work settlings. Organizational Behavior and Human Performance, Vol.40 (1), 15-78

62. Komaki ,J.L., (1990): Toward Effective Supervision :an operant analysis and comparison of managers at work ", Journal of Applied Psychology, Vol.71 (5), 519-529.

63. Konorsky ,M.A & Pugh ,D., (1996).,"citizenship behavior and social exchange ". Academy of Management Journal, Vol.37 (1), 11-26.

64. Larson ,J. Rand Callahan ,C., (2000),. Performance monitoring: how it affects productivity", Journal of Applied Psychology, Vol.81(5), 523-544.

65. Landy ,F.J. & Barnes ,F. & Cleve Land ,J.N (1980):perceived fairness and accuracy of performance evaluation :a follow-up. ", Journal of Applied Psychology, Vol.61 (3), 353-368.

66. Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). The social psychology of procedural justice. New York: Plenum.

67. Mackenzie, S., & Padsakoff ,P. & Fatter (1996):organizational citizenship behavior and objective sales persons "performance" , Organizational Behavior and Human Performance, Vol.36 (1), 53-76.

68. Martin ,C.L, & Bennett ,N.(1996)"The Role of justice judgments in explaining the relation ships between job satisfaction and organizational commitment group and organization, Management Journal, Vol.21 (1), 83-104

69. Minlzberg ,h. (1983) The Nature of Managerial Work , Prentice hall, New York.

70. Moideenkutty ,U., Blaue .G. Kumar R. & Nalakath ,A. (2001)"perceived organizational support as a mediator of the relationship of perceived situational factors to effective organizational commitment , paper presented at eastern academy of management annual meeting Philadelphia

71. Moorman, R.H (1991) "The relationship between organizational justice and organizational citizen ship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship " Journal of Applied Psychology, Vol.72 (8), 845-858.

72. Moorman ,R.H, & Niehoff ,B.P(2000) "Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior ". Journal of Organizational Behavior , Vol.15 (5), 478-527.

73. Myers ,D.W. & Pearce ,C.G.(1991)"the role of human interaction theory in developing models of performance appraisal feed back". Advanced Management Journal Vol.56(1) , 27-33

74. Organ ,D.W. (1998) "A Restatement of the satisfaction performance hypothesis . Journal of Management ,Vol.14 (5) , 547-558.

75. Pearce,J.L.,& Parter,L.W.,(1986): Employee responses to Formal Performance Appraisal Feedback , Journal of Applied Psychology,67(2),211-218

76. Peters ,T.J. & Waterman ,R. (1992)"In search of excellence: lessons from Americas best run companies" . Harper and row, New York .

77. Roehling ,M.V, (2002)"The quest for justice on the job :essays and experiments :Administer Tiara Science Quarterly, Vol.43(3) , 735 -748

78. Saal ,F.E. & Moore ,S.C. (1998). Perception of promotion fairness and promotion candidates . qualification " , Journal of Applied Psychology, Vol.78 (1), 105-118.

79. Schappe ,s., & doran ,a., (1997)"how does fair treatment affect employee commitment to on organization? filed study of financial holding company employees "midatlationtic Journal of Business, Vol.33(2),191-210

80. Szilagy ,A.D. & Wallace J. (1990), organizational behavior and performance, 4th ed , New York , soctl foreman & Co Glenview Illinois

81. Tang .T.P. & Sarsfield .B.J.(1996)"distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment , Advanced Management Journal Vol.56(1) , 25-36.

82. Thibaut, J., & Walker, L. (1995). Procedural justice: A psychological analysis. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

83. Tsui,A.S., & Barry,B.,(1986) : Interpersonal Affect and Rating Errors, Academy Management Journal Vol.27(5) , 586-599.

84. Welbourne, T.M.(1998)"untangling procedural and distributive justice" Group and Organization Management ,Vol.32(4) , 325-338.



اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات

د. سامي أبو إسحاق*
د. عاطف الأغا*

مقدمة:

لقد أصبح الإرشاد النفسي من أهم دعائم المدرسة الحديثة في المجتمعات المتحضرة، فهو يهدف الي إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي والأسري والدراسي للمتعلمين بمختلف أعمارهم وتخصصاتهم وصفاتهم الشخصية والثقافية، كما أنه يعمل علي توفير ظروف نفسية واجتماعية ودراسية أفضل (السهل ١٩٩٩ ، ٢٠) وبما أن الإرشاد النفسي وليد عصره في بلادنا إلا انه سار بخطوات متلاحقة مع قصر عمره في الميدان، ونظراً للتغيرات السياسية في المجتمعات العربية وما يصاحبها من مشاكل اجتماعية تؤثر علي الجماعات والأفراد (الصمادي، ١٩٩٣ :٢٧٨) بالإضافة إلي تزايد الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والتطور الحضاري، وما صاحب ذلك من تغيرات سريعة عميقة أدت الي تخلخل الكثير من القيم واختلاف أساليب الحياة التي يعيشها الفرد، وتعدد وسائط التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تنشئته عبر مراحل نموه المختلفة، وتعدد الالتزامات المفروضة علي الفرد وتنوع أساليب إشباعها ثم تعقد وسائل التوافق التي يجب علي الفرد تعلمها فزادت أعباء الفرد النفسية والانفعالية والعقلية (المنيصيب، ١٩٩٢ :٦٩) فظهرت الحاجة ملحة الي الإرشاد باعتباره خدمة ضرورية تسهم في تخفيف حدة هذه الأعباء وتساعد في فهم الفرد لنفسه وتحقيق سبل تكيفه فازداد الطلب علي المرشدين، وتنبهت

---

* جامعة القدس المفتوحة، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

الجامعات لهذه الحاجة وبدأت في تطوير برامج لإعداد المرشدين والمرشدات، ففي عام (١٩٩٨) كان ميلاد مركز متخصص للإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الإسلامية بشكل مهني حيث كان النواة الأولي للتدريب الداخلي لطلبة كلية التربية بشكل عام وطلبة علم النفس بشكل خاص في مجالات متعددة، وقد تم تخريج ما يقارب (٤٠٠) طالباً وطالبةً منذ عام ٢٠٠٠-٢٠٠٤.

وعلي الرغم من التوسع الكبير في المجال الإرشادي في المؤسسات التربوية إلا أن اتجاهات الناس عامة والطلبة خاصة نحو الإرشاد ما زالت بحاجة الي البحث والتقصي لمعرفة مدي تقبلهم لمثل هذه الخدمات.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإرشاد النفسي والخدمات الإرشادية مما يؤكد علي أهمية هذا الموضوع ففي عام (1988) قام Miller بدراسة الوظائف والأدوار التي يقوم بها المرشد في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بهدف التعرف علي الأدوار والوظائف الإرشادية التي يقوم بها المرشد في المدارس، وبلغت عينة الدراسة (٤٩٨) مرشداً ومرشدةً وقد تم توزيعهم حسب المستوي الأكاديمي للمدارس التي يعمل بها المرشدون (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وتم استخدام استبانه لقياس ادوار المرشد مكونة من ثمانية ادوار، وأسفرت الدراسة بأن الإرشاد الفردي والجماعي والاستشارات النفسية كانت أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشدين في المستويات التعليمية الثلاث، ثم تنسيق البرامج والحالات لدي مرشدي المستويين الابتدائي والمتوسط والخدمات المهنية لدي المرشدين في المستوي الثانوي (Miller, 1988).

وفي عام (١٩٩٢) قام المغيصيب بدراسة بعنوان "الإرشاد النفسي التربوي، أهميته، ومدي الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر" بهدف تحديد مدي حاجة تلاميذ المدرسة الابتدائية في قطر الي الخدمات الإرشادية، والتعرف علي الفروق في مدي هذه الحاجة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) ومكان المدرسة (مدن-قري) وبلغت عينة الدراسة (٤٨٧) من مربين ومربيات الفصول يعملون في (٢٧) مدرسة ابتدائية، وقد صمم الباحث استبياناً يحتوي علي (٢٤) عبارة تمثل الخدمات الإرشادية التي يحتاجها تلاميذ المدرسة الابتدائية في ثلاث مجالات (الدراسية، الاجتماعية، النفسية) وتم التأكد من صدق وثبات المقياس، وأسفرت الدراسة عن حاجة تلاميذ المدرسة الابتدائية الي الخدمات الإرشادية في المجالات الثلاثة بالترتيب (الدراسية، الاجتماعية، والنفسية) كبيرة بصرف النظر عن جنس التلميذ أو مكان المدرسة، كما أنه لا يوجد اختلاف كبير بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية وكذلك تلاميذ وتلميذات مدارس المدينة عنهم في القرى في نوعية الخدمات الإرشادية التي يحتاجونها (المغيصيب ، ١٩٩٢).

وفي عام (١٩٩٣) قام الصمادي بعمل دراسة بعنوان (اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو مهنة الإرشاد) بهدف مقارنة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد علي ضوء متغيرات الجنس والتخصص والديانة والمعدل التراكمي ومعدل دخل العائلة الشهري ومنطقة السكن ووضع الأم ووضع الوالدين وعلاقات الطالب الاجتماعية والحالة الصحية ومهنة الأم ومهنة الأب، وبلغت عينة الدراسة (٧٠٦) طالباً وطالبةً، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزي لمتغير الجنس والعلاقات الاجتماعية ومنطقة السكن، في حين لم تظهر تلك المعالجات أي فروق يمكن أن تعزي الي بقية متغيرات الدراسة (الصمادي، ١٩٩٣).

وفي عام (١٩٩٤) قام حنفي بدراسة للتعرف على توقعات الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل في المجال المدرسي لدور الأخصائي النفسي في مجال العمل مع الجماعات المدرسية، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) أخصائي اجتماعي من الإدارة التعليمية بمصر الجديدة وعين شمس.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الأخصائيين الاجتماعيين تري ضرورة وجود أخصائي نفسي بالمدرسة، وأن من أهم الأسباب التي تدعو إلى وجود أخصائي نفسي في المدرسة من وجهه نظر الأخصائي الاجتماعي هو علاج المشكلات النفسية والسلوكية وتعقد المشكلات والمواقف التي تحتاج إلى أكثر من متخصص، والقيام بالإرشاد والتوجيه النفسي، وإجراء الاختبارات النفسية والعقلية والشخصية، ثم زيادة العبء على الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، ومن أهم الأسباب التي تدعو الأخصائيين الاجتماعيين إلى رفض وجود أخصائي نفسي في المدرسة بأنه قد يؤدي وجوده إلى ظهور مشكلات في التعامل مع التلاميذ، كما أنها قد تؤدى إلى وجود صراع بينهما، ثم أن الأخصائيين الاجتماعيين قادرون أن يتعاملوا مع كل المواقف المدرسية، الازدواج في تقديم الخدمات، عدم التعاون بين كل منهما نتيجة عدم معرفة كل منهما لحدود دوره، التفريق بين احدهما في المعاملة داخل المدرسة، ومن أهم الأدوار التي يجب علي الأخصائي النفسي القيام بها هي علي الترتيب (إجراء الاختبارات، جمع المعلومات المتعلقة بالنواحي النفسية التي تكشف رغبات واتجاهات وقيم وتوقعات وحاجات أعضاء الجماعة المدرسية (حنفي ، ١٩٩٤) .

وفي عام (١٩٩٦) قام كل من داود وفريحات بدراسة العلاقة بين مهارات الاتصال لدي المرشد التربوي وجنسه وخبرته وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما

يراها المسترشدون، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين والصفين الأول والثاني الثانويين موزعين علي أربعين مدرسةً في الأردن، وتم استخدام مقياس مهارات الاتصال لدي المرشد ومقياس فاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بين مهارات الاتصال لدي المرشد وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية بالإضافة الي وجود اثر ذو دلالة إحصائية لعدد سنوات الخبرة لدي المرشد علي فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الإرشادية تعزي لمتغير الجنس (داود و فريحات، ١٩٩٦).

وفي عام (١٩٩٧) قام كمال بدراسة اتجاهات طلبة جامعة قطر نحو علم النفس في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، عدد المقررات المدروسة، حيث قام بإعداد مقياس للاتجاه نحو علم النفس يتكون من (٣٥) بنداً تقيس فيه أربعة مكونات هي (أهمية علم النفس، الرغبة في قراءته ودراسته، الاستمتاع بعلم النفس، استخدامه والمنفعة به) وتم تطبيقه علي عينة مكونة من (٣٣٥) من طلبة الجامعة (١٠٣ذكور- ٢٣٢ إناث) وأسفرت الدراسة عن أن اتجاهات الطلبة الذين درسوا لعم النفس أو لديهم الرغبة في دراسته أو قرءوا كتباً في علم النفس اقوي من اتجاهات الذين لم يدرسوا علم النفس أو ليست لديهم الرغبة في دراسته، أو قرءوا كتباً أخري غير علم النفس، كما كانت اتجاهات الإناث نحو علم النفس أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور، كما كانت اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر ايجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية (كمال، ١٩٩٧).

وفي عام (١٩٩٨) قام كل من زغاليل والشرعة بدراسة للكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد فعلياً في المدرسة، وهل تختلف ممارسة هذه الأدوار

باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) مرشداً ومرشدةً في مدارس الأردن، وأشارت نتائج الدراسة الي أن أكثـر الأدوار الفعلية الممارسة من قبل المرشدين والمرشدات كانت في مجالات وضع برامج للإرشـاد والتوجيه، وإرشاد الطلبة فردياً فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، والتعرف علي المشكلات الصحية والجسمية التي يعاني منها الطلبة، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وتزويد الطلبة بمعلومات عن المهن المختلفة، وإعداد النشرات للطلبة وأوليـاء الأمور والمدرسين حول العادات الدراسية، وتزويد الطلاب بالمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، ومساعدة الطلاب في الوقاية من الأمراض المعدية، كما أشارت النتـائج الي وجود فروق دالة إحصائيا بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لمهنة الإرشـاد، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين المؤهلات العلمية للمرشدين وكذلك بين مسـتويات الخبرة للمرشدين والمرشدات علي ممارسة الأدوار الإرشادية، وعدم وجود فـروق دالـة إحصائيا من حيث ممارسة الأدوار الإرشادية تعزي لاختلاف التخصص عند المرشـدين والمرشدات (زغاليل و الشرعة، ١٩٩٨).

وفي عام (١٩٩٨) قام السهل بدراسة للتعرف علي مدي تحقيق الإرشاد النفسـي المدرسي لأهدافه بأنواعه الثلاثة الإنمائية والوقائية والعلاجية في المرحلة الثانوية-نظـام المقررات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) مرشداً من العاملين في المـدارس الثانويـة بالكويت، وأسفرت الدراسة عن اهتمام المرشدين بتطبيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي في عملهم بدرجة عالية فيما يختص بالأهداف الإنمائية والعلاجية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية علي درجة التزامهم بتطبيق

أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بينما كان لمتغيري عاملي السن والخبرة فروق ذات دلالة، كما أشارت النتائج الي أن المرشدين الأكثر خبرة والأكبر سناً أكثر التزاماً بتطبيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي (السهل ، ١٩٩٨)

وفي عام (١٩٩٩) قام السهل والموسوي بدراسة للتعرف علي تأثير بعض المتغيرات الخاصة بالمرشد التربوي ومعرفة مدي تأثيرها على شعوره بالرضا الوظيفي، ومن أهم المتغيرات التي تناولتها الدراسة هي الجنس، السن، وسنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة من (٤٢) مرشداً ومرشدةً.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي من حيث الجنس، والسن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في حالة الرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالة الرضا الوظيفي في مجال الأداء الوظيفي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في مجالي الترقية والحوافز والإمكانيات المتاحة (السهل و الموسوي، ١٩٩٩).

وفي عامْ (٢٠٠٠) قام توفيق بدراسة للتعرف علي المكونات العاملية للاتجاه نحو علم النفس لدي عينات بحرينية، والتعرف علي الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو علم النفس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبةً من جامعة البحرين من كليات مختلفة يدرسون احد مقررات علم النفس، وأسفرت الدراسة عن وجود ستة عوامل بالترتيب هي (الاستمتاع المعرفي بعلم النفس، الاستفادة التطبيقية لعلم النفس، أهمية علم النفس للمجتمع، دور علم النفس في حل المشكلات، أهمية دراسة علم النفس، استخدامات

علم النفس) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاتجاه نحو علم النفس لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في مكونات الاتجاه نحو علم النفس (الاستمتاع المعرفي بعلم النفس، أهمية علم النفس للمجتمع، دور علم النفس في حل المشكلات، استخدامات علم النفس) لصالح الإناث (توفيق ، ٢٠٠٠).

وفي العام (٢٠٠٢) حاول (Navarro and others) التعرف على اتجاهات طلبة علم النفس والإرشاد النفسي نحو استخدام الحيوانات في تجاربهم النفسية في اسبانيا، حيث طبق البحث على ٦٦١ طالباً وطالبة من أقسام علم النفس والإرشاد النفسي في الجامعات الاسبانية، وأظهرت الدراسة اتجاهاً ايجابياً نحو إجراء الدراسات المخبرية على الحيوانات لأجل تعميمها على الإنسان.

من العرض السابق للدراسات تبين لنا أهمية وحيوية هذا الموضوع، فقد تم التطرق إليه في بيئات مختلفة، كما أنها استخدمت المنهج الوصفي واستبيانات متعددة الأبعاد لقياس متغيرات الدراسة كما تناولت موضوع الإرشاد من جوانب مختلفة، وركزت علي النوع والعمر والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص وخلصت الدراسات أن الإناث أكثر ايجابية من الذكور في اتجاههن نحو الإرشاد النفسي وعلم النفس، كما أن الخبرة لها دور كبير في فاعلية الإرشاد النفسي كما أن اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر ايجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية.

فمن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين لنا أهمية دراسة اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو مهنة الإرشاد النفسي في ضوء متغيرات الجنس والمستوي، حيث أن هذا الموضوع علي الرغم من أهميته إلا انه لم يحظ بعناية الباحثين حتى الآن

مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة وستعمل الدراسة الحالية على الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف النوع (ذكور-إناث)؟
٢. هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف التخصص (إرشاد نفسي-علم نفس)؟
٣. هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف نوع الجامعة (إسلامية-أزهر)؟
٤. ما مدي اختلاف اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف كل من المتغيرات التالية مجتمعة (النوع، التخصص، نوع الجامعة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الي دراسة اتجاهات طلبة الجامعة الإسلامية نحو الإرشاد النفسي في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، نوع الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

- الاتجاه : استعداد نفسي يتكون بناءً علي ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤدي في نهاية الأمر الي إحداث تغييرات في مجال الاتجاه (١١).
- الجامعة الإسلامية: مؤسسة أكاديمية مستقلة عامة للتعليم العالي تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء قطاع غزة خاصة والشعب الفلسطيني عامة ومواكبة التقدم العلمي في مختلف

مناحي الحياة وتقويه العلاقات العلمية والثقافية مع المجتمعات وتعميق حب الدين والوطن وتعزيز الانتماء له وترسيخ مفهوم الحرية وقيمة العمل (أبو علام ، ١٩٩٨)

- جامعة الأزهر: مؤسسة أكاديمية عامة للتعليم العالي تعمل بإشراف وزارة التعليم العالي ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء الشعب الفلسطيني، والمساهمة في خدمة وتطوير وتنمية المجتمع الفلسطيني، وكذلك دعم البحث العلمي.
- الإرشاد النفسي: قسم أكاديمي يتبع كلية التربية، ومن أهم أهدافه هو تخريج المتخصصين النفسيين المؤهلين علمياً ومهنياً للعمل في مجالات التعليم والصحة النفسية، والإرشاد والتوجيه وغيرها من المجالات المختلفة، وبدأت الدراسات العليا في هذا القسم عام ١٩٩٦/١٩٩٥ بمنح درجة الماجستير في تخصص علم النفس واستجابة لاحتياجات المتخصصين النفسيين، وقد تم تطوير الخطة الدراسية للماجستير لتكون أكثر تخصصاً وتركيزاً لتشمل الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والصحة النفسية المجتمعية بالتعاون مع برنامج غزة للصحة النفسية (أبو علام ، ١٩٩٨).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية نحو علم النفس والإرشاد النفسي

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فهو المنهج المناسب في هذه الدراسة التربوية والنفسية، وذلك لأن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس "العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية، ومن أغراض المنهج الارتباطي هو وصف العلاقات بين المتغيرات، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات (١٣).

٢-عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة عشوائيا علي طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر والبالغ عددهم (٤٣٦) مفحوص (٢٠٦ ذكور- ٢٣٠ إناث).

٣-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

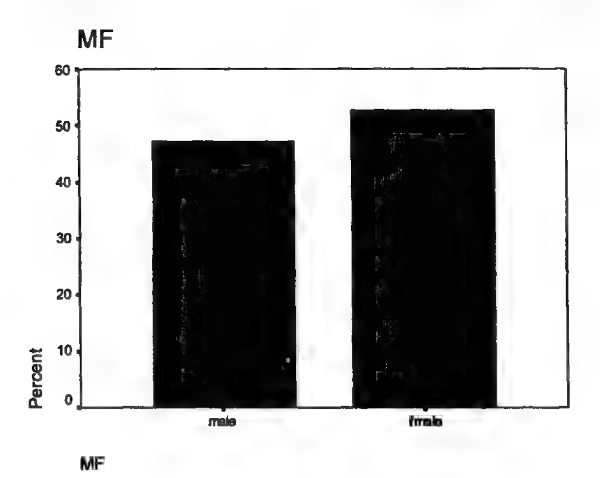
- **صدق الأداة:** لقد تم عرض الاستبانه علي عدد من الأكاديميين بالجامعة الإسلامية وأبدوا بعض الملاحظات وقام الباحث بإجراء التعديلات وتنفيذ الملاحظات حول فقرات الاستبانة التي أبداها المحكمون، وبعد تطبيق الاستبانه علي أفراد العينة تم جمعها وفرزها وتدقيق نتائجها، ثم أدخلت البيانات في الحاسوب من خلال برنامج SPSS وتم إجراء بعض التحليلات الإحصائية الوصفية الأساسية للتأكد من صحة ودقة البيانات المدخلة.

- ثبات الأداة: أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (0.88) وهو معامل ثبات عال.

لذا تبين لنا أن أداة الدراسة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات.

عرض النتائج وتفسيرها:

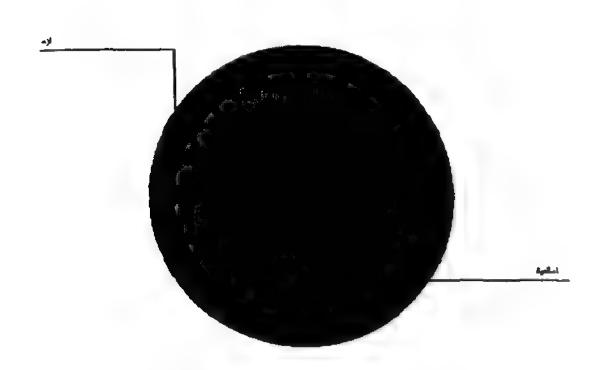
لقد تم تطبيق المقياس على (٤٣٦) من طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر من قسم الإرشاد النفسي وقسم علم النفس، وتم استبعاد ستة من الاستمارات لعدم مطابقتها لمواصفات العينة، وبعد جمع المقياس من أفراد العينة وتفريغها على جهاز الحاسوب، تم حساب بعض الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة الديمغرافية والجدول رقم (١) يوضح ذلك، فقد كانت نسبة الذكور من أفراد العينة (٢٠٦) أما الإناث (٢٣٠) من حجم عينة الدراسة، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع (ذكور–إناث)

في حين بلغت نسبة الطلبة من الجامعة الإسلامية (٦٧%) ونسبة الطلبة من جامعة الأزهر (٣١%) والشكل رقم (٢) يوضح ذلك

JAM



توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الجامعة (إسلامية-أزهر)

جدول (١)

بيانات وصفية خاصة بأفراد العينة

البيان	فئات المتغير	العدد	Valid %
النوع	ذكر	٢٠٦	٤٧
	أنثي	٢٣٠	٥٢

التخصص	علم نفس	٣٠٠	٦٧
	إرشاد نفسي	١٣٦	٣١
الجامعة	الإسلامية	٣٠٠	٦٧
	الأزهر	١٣٦	٣١

عرض نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال: هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف النوع (ذكور–إناث)؟

وللإجابة علي هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (05.) في اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير النوع (ذكور–إناث).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار "ت" T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

نتيجة اختبار "ت" T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير النوع

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٢٠٦	١٣٢,٨٤	٢٤,٦١	٤,٣٤	٤٣٤	دال إحصائياً
إناث	٢٣٠	١٢٣,٦٦	١٩,٥٧			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (١,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة = (٤,٣٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الفروق بين الذكور و الإناث تميل الأطر النظرية و كثير من الدراسات إلى أن الفروق لصالح الإناث أكثر من الذكور لميل الإناث إلى الاندماج في العمل الإرشادي لأنهن يتمتعن بالفعالية و النشاط و الميول الاجتماعية التي تسهل عليهن أداء الخدمة الإرشادية بكفاءة و نجاح أكثر من الذكور. بينما في هذا الفرض جاءت الفروق لصالح الذكور باعتبار أن الثقافة السائدة تسمح بممارسة الذكور لدورهم الإرشادي بكامل الإمكانات حيث يستطيعوا التنقل و الحركة و زيارة الأطراف التي لها علاقة بالمشكلة في منازلهم و أماكن عملهم، و هذا قد لا يتوفر للإناث و اللواتي لا يستطعن في بعض الظروف إتمام العملية الإرشادية. إلي جانب إلى أن في مجتمعنا الفلسطيني الطرف الأساسي في المشكلة التي تحتاج إلى إرشاد أكثر هم الذكور ذوي التأثير الأكثر في المجتمع الفلسطيني.

عرض نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال: **هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف التخصص (إرشاد نفسي-علم نفس) ؟**

وللإجابة علي هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (.05) في اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص (إرشاد نفسي-علم نفس).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار "ت" T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

نتيجة اختبار "ت" T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علم نفس	٣٠٠	١٤٠,٤٩	١٢,٨٧	٣٠,٣٤	٤٣٤	دال إحصائياً
إرشاد نفسي	١٣٦	١٠٠,٤٣	١٢,٥٣			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (١,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة = (٣٠,٣٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص لصالح طلبة علم النفس.

جاء ت الفروق بين علم النفس و الإرشاد لصالح طلبة علم النفس باعتبار أن علم النفس أكثر اتساعاً و عمقاً و عمومية ، حيث يضم في داخله الإرشاد كعملية و

كمهنة، أما الإرشاد كتخصص قد لا يتطرق دارسيه إلى دراسة بعض المساقات النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري الذي يؤكد على اتساع علم النفس كعلم.

عرض نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال: هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف نوع الجامعة (إسلامية-أزهر)؟

وللإجابة علي هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (05.) في اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير نوع الجامعة (إسلامية-أزهر).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار "ت" T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار "ت" T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد

تعزي لمتغير نوع الجامعة

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إسلامية	٣٠٠	١٤٠,٤٩	١٢,٨٧	٣٠,٣٥	٤٣٤	دال إحصائياً
أزهر	١٣٦	١٠٠,٤٣	١٢,٥٣			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (١,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة = (٣٠,٣٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزى لمتغير نوع الجامعة لصالح طلبة الجامعة الإسلامية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة باعتبار أن الفروق في الجامعات الفلسطينية عامة موجودة و على الأخص بين جامعة الأزهر و الجامعة الإسلامية و كانت الفروق التي ظهرت في النتائج تعزى لخصوصية برنامج الإرشاد في الجامعة الإسلامية الذي له طبيعة مستقلة بخلاف برنامج الإرشاد في جامعة الأزهر الذي يعتبر مندمجاً في تخصص آخر وهو العلوم الاجتماعية، إلى جانب أن عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية أكثر عدداً و أكثر نوعيةً في تخصصهم، بالإضافة إلى توفر إمكانيات الإرشاد حيث يوجد وحدة للإرشاد والمقاييس النفسية ، كذلك وجود نشاط نوعي في البرنامج داخل الجامعة الإسلامية حيث استدعي كثيراً من متخصصين الإرشاد من أساتذة الإرشاد العالمية و الأجنبية، الذين قاموا بإعطاء دورات إرشادية و ورشات عمل في موضوعات الإرشاد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري عن بروز دور الإرشاد كتخصص مستقل بزاته حيث له الفنيات و المبادئ ، وكذلك المرشد النفسي ذو المهارات و الإمكانيات التخصصية (العزة ، ٢٠٠٠).

عرض نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال: ما مدي الاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف كل من المتغيرات التالية (التخصص-النوع-الجامعة) ؟

وللإجابة علي هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لكل من المتغيرات التالية (التخصص-النوع-الجامعة).**

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار التباين one-way ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي للمتغيرات (التخصص-النوع-الجامعة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٥١١	٢	٦,٧٥	٢٩,٨٠	دال إحصائياً
داخل المجموعات	٢٩٥,٨٢٦	٤٣٤	.٢٢٧		
المجموع	٣٠٩,٣٣٦	٤٣٦			

* قيمة "F" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢,٤٣٤) = القيمة الجدولية (٣).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "F" المحسوبة = (٢٩,٨٠) وهي أكبر من قيمة "F" الجد ولية (٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الصفري وبذلك نقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لتفاعل التخصص و الجامعة و النوع ويعني هذا أن المتغيرات الثلاثة مرتبطة تفاعلياً مع بعضها البعض ولها تأثيراً مجتمعاً في تغيير اتجاهات الطلبة

ويوصي الباحثان في حدود النتائج أن تخصص الإرشاد يختلف في طبيعته كمهنة لكنه يرتبط بتخصص علم النفس و بالتالي على العاملين في هذا المجال أن يتعاونوا لخدمة المسترشدين بشكل عام و أطراف المشكلة على وجه الخصوص مع التركيز على إعطاء الدور أكثر لتوفير الظروف للمرشدات من الإناث لكي يمارسن عملهن بصور ة أكثر و قوة و فاعلية .

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٨م). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (الطبعة الأولى). دار النشر للجامعات.

- البرميل، حسن عبد الرحمن (١٩٩٢م). **اتجاهات أطفال المخيمات في الأردن نحو الانتفاضة الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

- توفيق، عبدالمنعم (٢٠٠٠). **الاتجاه نحو علم النفس لدي عينة من طلبة وطالبات جامعة البحرين**. المجلة التربوية. الكويت. (مج ١٥–ع٥٧).

- حنفي، ماجد (١٩٩٤). **توقعات الأخصائي الاجتماعي لدور الأخصائي النفسي في مجال الإرشاد النفسي التربوي مع الجماعات المدرسية**. المؤتمر الدولي الأول. ١٢٣–١٥٥.

- داود، وفريحات (١٩٩٧). العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون. دراسات في العلوم التربوية. (ع١). ٤٧-٥٧.

- دليل الجامعة الإسلامية (٢٠٠٣). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- زغاليل، والشرعة (١٩٩٨). الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعاً للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. (ع١٤). ١٦٥-١٩٠.

- السهل، راشد علي (١٩٩٩). تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية-نظام المقررات-من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت. المجلة التربوية. (ع٥١). ١٩-٥٠.

- السهل، والموسوي (١٩٩٩). الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي (النفسي) في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت. المؤتمر الدولي الأول. ٣٩١-٤١٥.

- الصمادي، احمد (١٩٩٣). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. دراسات. (ع٤). ٢٧٧-٢٩٨.

- كمال، عبد العزيز (١٩٩٧). اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. المجلة التربوية. الكويت. (مج ١١-ع٤٢).

- المغيصيب، عبدا لعزيز (١٩٩٢). الإرشاد النفسي التربوي:أهميته، ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر-دراسة ميدانية. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. (ع٢). ٦٧-١٨٩.

-Miller, G. M. (1988): Counselor functions in excellent schools: Elementary through secondary. *The School Counselor*. 39; PP. 88-93.

-Navarro JF, Maldonado E, Pedraza C, Cavas M. (200٢). Attitudes toward animal research among psychology students in Spain. *Psychol Rep*. ;89(2):227-36.



فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء

د. حمد بن خالد الخالدي*

د. عبير بنت عبد السلام أبو الحسن**

مقدمـــــة:

فرضت المتغيرات المتلاحقة لتعليم العلوم بعض التحولات الضرورية على مختلف جوانب العملية التعليمية، فتدريس العلوم يشهد عالميا ومحليا اهتماما كبيرا وتطورا مستمرا لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين، وكان من بين هذه التحولات أن يفهم المتعلم طبيعة العلم وبنيته، وترتب على ذلك أن أصبح تنمية فهم المتعلمين لطبيعة العلم وعملياته من أهم أهداف تدريس العلوم.

كما شهد البحث التربوي في العقدين الماضيين تحولا رئيسا في رؤية العملية التربوية من قبل الباحثين، وكان هذا التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، أي أخذ التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، سعته العقلية، قدرته على معالجة المعلومات، دافعيته للتعلم، انتباهه وأنماط تفكيره، وأساليبه المعرفية، وكل ما يجعل المتعلم ذا معنى، وقد كان للباحثين في التربية العلمية مساهمات كبيرة وواضحة في هذا المجال وظهر ذلك في تركيزهم على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم، ودور الفهم السابق في تشكيل هذه المعاني، وعلى كيفية اكتساب المعرفة، وصنع المعنى وأهمية

---

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك وكالة كليات البنات

** وزارة التربية والتعليم مكتب الإشراف التربوي وسط الرياض

البناء الاجتماعي للمعرفة وتشجيع المناقشة في الفصول. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ١٧).

ومن جهة أخرى فقد أجريت محاولات عديدة لربط الممارسات التدريسية بمعطيات نظريات التعلم المختلفة، وترجمة بعض مبادئ تلك النظريات في أطر تطبيقية توجه إجراءات التدريس تحقيقا لأفضل النتائج في عملية التعلم. (أبو ناهية،١٩٩١: ١٥٥).

فثمة وجهة نظر تربوية ترى أنه لا ينبغي تبني نظرية واحدة في التعلم الإنساني واتخاذها أساسا لتوجيه تلك الممارسات، وبناء عليه وجه بعض التربويين الأنظار إلى أهمية عدم تبني المعلمين لطريقة واحدة أو لنموذج واحد للتدريس، منبثق من نظرية واحدة من نظريات التعلم، وقد دعا هؤلاء إلى تطوير تدريس العلوم وإعادة النظر فيما قدمته نظريات التعلم المختلفة من تطبيقات تدريسية ودعوا إلى بناء نماذج تدريسية توليفية متنوعة تجمع ما بين عدة استراتيجيات أو نماذج في كل متكامل يتم الانتقاء منها حسب مقتضيات وظروف الموقف التعليمي بما فيه من أهداف ومحتوى وخصائص المتعلمين.... إلخ. (Carin,1993:10).

وقد تبنت بعض الدراسات التربوية في السنوات القليلة الماضية – منها على سبيل المثال –: (جابر ١٩٨٢؛ الخراشي؛ German 1989؛ Sanchez 1991؛ أبوناهية ١٩٩١؛ المغاوري ١٩٩٧؛ زيتون ٢٠٠٣ب) فكرا جديدا يدعو إلى تكامل مفاهيم ومبادئ ونظريات التعلم المختلفة في داخل حجرة الدراسة، واقترحوا مجموعة من النماذج طورت من تطبيقات نظريات التعلم المختلفة، وقد سميت هذه النماذج بالنماذج التكاملية التركيبية المتنوعة Integrative Synthetic Models التي تتكون من مجموعة من إجراءات

تدريسية تكاملية متتابعة توجه ممارسات التدريس بغية تحقيق الأهـداف المرجـوة مـن التدريس بأقصى فاعلية ممكنة.

وانطلاقا مما سبق واستجابة لدعوة جون ديوي John Dewye للربط بين نظريـات التعلم والممارسات التدريسية داخل حجرة الدراسة، ظهر حديثا علـى السـاحة التربويـة نموذج تدريسي جديد، وهو نموذج توليفي انتقائي يدعو إلى تكامل مفاهيم ومبادئ نظريات التعلم المختلفة في التدريس داخل حجرة الدراسة، ويعرف هذا النمـوذج "نمـوذج رحلـة التدريس" الذي صممه "حسن زيتون"، وهو نموذج تأسس على مقولة شهيرة هي: "من كل بستان زهرة"، فهو يقوم على جملة من الأفكار التدريسية المعاصرة وعلـم نفـس الـتعلم Psychology of Learning، وهي (زيتون، ٢٠٠٣ب: ١٢٥-١٢٦):

- التدريس من أجل الفهم Teaching for Understanding.
- التعلم الإتقاني Mastery Learning.
- التعلم ذو المعنى Meaningful Learning.
- تعليم التفكير Teaching Thinking.
- إثراء التعلم Enrichment Learning.

وهو نموذج يعتمد على رؤية معينة ترى أن التدريس الفعال هو الذي يتميـز بمـا يلـي (زيتون، ٢٠٠٣ب: د):

- محفز للتعلم بحيث يستشعر الطلاب بما نسميه "متعة التعلم".
- محدث للفهم والإتقان لدى الطلاب لما يتعلمونه من معلومات ومهارات.
- مثير لتفكيرهم ومنم له.
- مثير للتعلم بما يوسع ويعمق هذا التعلم.

وانبثقت هذه الرؤية من واقع التدريس – بصفة عامة – في عالمنـــا العربـــي اليـــوم، ويتلخص هذا الواقع في أن التدريس يتصف بكونه (زيتون، ٢٠٠٣ب: هـــ):

- مملا، خاليا من المثيرات الحافزة للتعلم مما يجعل طلابنا يكرهون التعلم والتعليم.
- حشوا للمعلومات الجزئية في عقول الطلاب بدون فهم ولا إتقان وهذه العقول تنتظـــر لحظة الاختبار لتفرغ ما بداخلها، ثم تنسى وربما للأبد تلك المعلومات.
- محبطا للتفكير وقاتلا له.
- فقيرا في توسيع وتعميق ما يتعلمه الطلاب.

ويتضمن نموذج رحلة التدريس خمســـة أحـــداث رئيســـة هـــي كـــالآتي: التحفيـــز Stimulation – الفهم/الإتقان Understanding\Mastery – التفكيـــر Thinking – الإثراء Enrichment – التقويم Evaluation.

فهو نموذج يعنى بتحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم والاشتراك عن رغبة في تعلم الدرس الجديد، والسعي لإكسابهم المعلومات والمهارات الأساسية مـــن خـــلال عمليتـــي الفهم/الإتقان، كما يعنى بإثارة تفكيرهم فيما تعلموه، ومن ثم تنمية هـــذا التفكيـــر، وإثـــراء التعلم لديهم والتقويم المستمر لكل حدث من الأحداث السابقة، إذ يعد تقـــويم أداء الطالـــب ركنا أساسيا من أركان نموذج رحلة التدريس، ومن خلال عملية التقـــويم أيضـــا يمكـــن الحصول على معلومات تمكننا من الحكم على مجمل الموقف التعليمي، وباختصـــار فـــإن حدث التقويم يستهدف متابعة ما يتم في الأحداث التدريسية الأربعة والتحقق من سيرها في المسار الصحيح متى تطلب ذلك، ومن ثم فهو ليس حدثا مستقلا تماما عن بقية الأحـــداث،

وتتعدد وسائل التقويم وفقا لهذا النموذج من أسئلة شفهية وكتابية وملاحظة سلوك الطلاب والحقيبة الوثائقية Portfolio.

ونظرا لما أثبتته نتائج الدراسات السابقة القائمة على النماذج التوليفية – منها على سبيل المثال –: (الخراشي ١٩٨٦؛ Sanchez 1991؛ المغاوري ١٩٩٧) من فاعلية هذه النماذج القائمة على أكثر من توجه تدريسي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي وعمليات العلم وغيرها من المتغيرات. فإن نموذج رحلة التدريس – والمنتمي لهذه الفئة من النماذج جمع بين إيجابيات كل نموذج الأمر الذي أدى إلى أن يتمتع هذا النموذج بالمزايا التالية التي جعلت منه نموذجا مناسبا للتطبيق في مدارسنا (زيتون، ٢٠٠٣ب: ١٢٥-١٢٦):

١- يعتبر من النماذج المرنة نسبيا من عدة وجوه من أهمها ما يلي:

- يمكن تطبيقه في تدريس معظم المواد الدراسية.
- يمكن تطبيقه في التعلم الجمعي الوجاهي Face to Face Group Instruction السائد في مدارسنا وكذا التعليم الالكتروني، وفي التعلم الذي يجمع بينهما.
- يمكن تطبيق كافة أحداثه في الصف الدراسي متى توافر الوقت لذلك، أو تطبيق بعضها فيه (التحفيز – الفهم /الإتقان)، وبعضها خارجه (التفكير – الإثراء) في صورة تكليفات لا صفية إذا لم يتوافر الوقت لذلك.
- يمكن تطبيقه في أنماط التعلم الثلاث: التنافسي Competitive Learning (السائد في مدارسنا) – التعلم التعاوني Cooperative Learning – التعلم الفردي Individualized Instruction.

٢- أعطى هذا النموذج مسألة فهم الطلاب لما يتعلمونه وإتقانهم له قدرا كبيرا من الاهتمام باعتبار أن ذلك سوف يترتب عليه تخريج أجيال فاهمة ومتمكنة من المعرفة الإنسانية، وهذا مطلب ينادي به التربويون العرب والآباء وكافة قطاعات المجتمع، ومن ناحية أخرى فإن هذا النموذج يرى أن الفهم والإتقان للمعرفة أو المهارات يعد أمرا مطلوبا للتفكير العميق، فحتى يفكر المرء بشكل عميق أو تأملي فإنه في الغالب يحتاج إلى خلفية معرفية/مهارية جيدة.

٣- ينفرد هذا النموذج عن غيره من النماذج بجعل حدث "الإثراء" ليس قاصرا على الطلاب المتفوقين أو الموهوبين كما جرت العادة، وإنما جعله متاحا لكل طلاب الصف بصرف النظر عن مستواهم أو تصنيفهم الدراسي.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى فاعلية كل من نموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الأكاديمي و عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

١- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

٢- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

٣- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات عمليات العلم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية للتعلم.

أهمية البحث:

يمكن الإفادة من البحث الحالي فيما يلي:

١- الاستجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة تطوير أساليب التدريس من خلال تبني نماذج تدريسية قائمة على أكثر من توجه واحد. مما يلبي الحاجة إلى التعرف على ما

يساعد على تحويل التعلم من تعلم قائم على الحفظ والتلقين إلى تعلم يقوم علـى بنـاء الفرد لمعرفته بنفسه، وتعلم قائم على الفهم من أجل الإتقان، وتنمية التفكيـر وإثـراء التعلم، حيث أن الحاجة ماسة لإبراز الدور الإيجابي للمتعلم في الموقف التعليمي بـدلا من أن يقف متفرجا على المعلم وهو يقدم له الحقائق والمعلومات جاهزة.

٢- معرفة القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرائق التدريس في المملكة العربيـة السعودية بجدوى تطبيق هذه النماذج التدريسية التي تعتمد على الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم التي قد تسهم في حل الصعوبات المتعلقة بتعلم الكم الهائل من المفـاهيم في مقررات الكيمياء، وإلقاء الضوء على عمليات العلم أثناء بناء المناهج وفي تطعيم بعض الأنشطة التي قد يرونها كفيلة بذلك.

٣- مساعدة القائمين على إعداد وتدريب معلم العلوم في تخطيط وتنظيم البـرامج التـي تعمل على إكساب المعلم الأساليب والأنشطة التي يستخدمها ليوفر أنسب بيئة للـتعلم تساعد الطلاب على تكوين صورة موجبة عن ذواتهم وزيادة دافعيتهم لتعلم العلوم.

٤- يعد البحث الحالي من أوائل الدراسات التي تتناول مقارنـة فاعليـة نمـوذج رحلـة التدريس بالطريقة المعتادة في التدريس، وذلك في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم.

٥- تقديم دليل للمعلمة لتدريس وحدة "الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للصف الثـاني الثانوي وفق نموذج رحلة التدريس.

٦- تزويد معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية باختبار تحصيلي موضوعي لقياس تحصـيل وحدة "الكيمياء العضوية" واختبار عمليات العلم ومقياس الدافعية للتعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- طبق البحث الحالي في إحدى المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الرياض.
- تدريس كل من المجموعة التجريبية والضابطة وفقا لدليل المعلمة المعد لذلك.
- تدريس فصلين من وحدة "الكيمياء العضوية" المقررة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.
- قياس التحصيل الأكاديمي في المستويات التالية: التذكر – الفهم – الإتقان – التحليل – التركيب وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.
- قياس عمليات العلم على عمليات العلم الأساسية التالية: الملاحظة – الاستنتاج – التنبؤ، وعمليات العلم التكاملية التالية: تفسير البيانات – فرض الفروض – التجريب.

مصطلحات البحث:

الفاعلية Effectiveness

هي مقدار الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية (باعتبارها متغيرا مستقلا) في إحدى المتغيرات التابعة. (علي، ١٩٩٧: ١٧).

ويعرفها كل من (فيله والزكي، ٢٠٠٤: ١٩١) بأنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات والنتائج الملاحظة، والقدرة على بلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

وتعرف الفاعلية إجرائيا في البحث الحالي بأنها مقدار الأثر الذي يمكن أن يحدثه نموذج رحلة التدريس في تنمية كل من التحصيل الأكاديمي وعمليات العلم والدافعية للتعلم ويقاس هذا الأثر بحساب مربع إيتا ($\eta2$).

نموذج رحلة التدريس:

هو نموذج من نماذج التدريس التوليفية الجديدة المستقاة من عدد من التوجهات المعاصرة في التدريس وهي: توجه التدريس للفهم والتعلم ذى المعنى والتعلم الإتقاني وتعليم التفكير وأفكار أخرى مستقاة من علم نفس التعلم متمثلة في دور التحفيز وإثراء التعلم, وطبقا لهذا النموذج فان عملية التدريس تنضوي على خمسة أحداث رئيسة هي (زيتون، ٢٠٠٣ب: ١٢٥-١٢٦):

التحفيز Stimulation

الفهم/الإتقان Understanding\Mastery.

التفكير Thinking.

الإثراء Enrichment.

التقويم Evaluation.

ويعرف إجرائيا بأنه النموذج الذي سيتم من خلاله التدريس للمجموعة التجريبية وفق دليل المعلمة المعد لتدريس وحدة الكيمياء العضوية لهذه المجموعة, وهو نموذج توليفي قائم على عدد من التوجهات المعاصرة في التدريس ويتكون هذا النموذج من خمس أحداث متتالية هي: التحفيز – الفهم/الإتقان – التفكير – الإثراء – التقويم.

التحصيل الأكاديمي:

هو المعرفة المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة. (علي، ٢٠٠٠: ٢٧٠).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مقدار ما اكتسبته الطالبة من المعلومات العلمية المرتبطة بموضوعات وحدة "الكيمياء العضوية" ويقاس بالدرجة التي حصلت عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

عمليات العلم:

هي تلك العمليات التي تتكون من مجموعة من المهارات التي بها ينظم الإنسان الملاحظات ويجمع البيانات ويبني العلاقات ويسعى من خلالها إلى الإجابة عن التساؤلات وتبدأ بالبسيط وهي الملاحظة وتنتهي بالأكثر تعقيدا وهي التجريب. (حمادة،١٩٩٣: ١٠٢)

وهي أيضا مجموعة من القدرات العلمية والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح.(النجدي وَ آخرون، ١٩٩٩: ٥٣).

وقد قسمت الهيئة الوطنية القومية لتطوير العلوم عمليات العلم إلى قسمين هما:

- عمليات العلم الأساسية وتضم: الملاحظة – التنبؤ – التصنيف – الاتصال – الاستنتاج – القياس – استخدام الأرقام – استخدام الزمان والمكان.
- عمليات العلم التكاملية وتضم: التحكم في المتغيرات – تفسير البيانات – فرض الفروض – التعريف الإجرائي – التجريب.

وقد اشتمل البحث الحالي على عمليات العلم الأساسية التالية:

- الملاحظة: وتعرف إجرائيا بأنها عملية عقلية أساسية لعمليات العلم الأخرى، وهي انتباه منظم مقصود يمارسه المتعلم من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب التي تجعل الظاهرة أو الحدث محل الدراسة يسلك سلوكا معينا.

- الاستنتاج: وتعرف إجرائيا بأنها عملية تهدف إلى التوصل إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من الحقائق والأدلة المناسبة, وربط الملاحظات والمعلومات المتوافرة عن الظواهر بالمعلومات السابقة عنها, ثم يلي ذلك إصدار حكم معين تفسر به هذه الملاحظات.
- التنبؤ: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على توقع النتائج التي يمكن أن تحدث معتمدا على معلوماته السابقة من قوانين ومبادئ علمية, وتعميمها على مواقف مستقبلية جديدة.

كما اشتمل البحث الحالي على عمليات العلم التكاملية التالية:

- تفسير البيانات: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة عقلية عند الفرد تمكنه من فهم ما جمعه من بيانات ومعلومات وتفسيرها, ومعالجتها جدوليا وبيانيا, ومن ثم التأكد من تفسير البيانات والنتائج التي تم التوصل إليها.
- فرض الفروض: وتعرف إجرائيا بأنها عملية عقلية تتمثل في قدرة المتعلم على إعطاء تفسير مقبول أو حل محتمل لسؤال أو مشكلة ما بناء على قدرته على اكتشاف العلاقات والربط بين الأحداث, وإخضاعها للتنظيم العقلي والمنطقي
- التجريب: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة عقلية تتمثل في تدريب المتعلم على تنفيذ التجارب والنشاطات العلمية الأخرى, واستخدام مهارات متعددة تتصل بمعرفة المشكلة وصياغتها وبناء خطة لاختبار الفروض, واستخدام النتائج التي تجمعت في الإجابة عن المشكلة.

الدافعية للتعلم:

هي حالة عدم توازن معرفي تسيطر على المتعلم أثناء مشاركته في مواقف اكتساب الخبرات, أو أثناء ممارسة أنشطة صفية؛ بقصد تحقيق أهداف المعرفة, والفهم, والتحصيل. (قطامي, ٢٠٠٠: ٣٩٩).

ويعرفها كل من (Spinath&Spinath, 2005: 88) بأنها عبارة عن مجموعة من العوامل التي تدفع المتعلم للاندماج بدرجة عالية من النشاط والرغبة في الاستمتاع في المهام والخبرات التعليمية الجديدة.

وتعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها الحرص والمثابرة على بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق من خلال تنظيم البنية المعرفية للمتعلم للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم وتقدير الذات.

أدبيات البحث:

تمهيد:

لما كانت أي من نظريات التعلم تفسر التعلم من منظور معين، ومن ثم فإن أي تطبيقات مأخوذة منها سوف تعكس هذا المنظور دون غيره للممارسات التدريسية؛ لذا أشارت بعض الدراسات التربوية – منها على سبيل المثال –: (الخراشي ١٩٨٦؛ دانيلسون ٢٠٠١؛ Joyce & Weil 1995; Carin 1991; Sanchez 1989) إلى أهمية عدم تبني المعلمين لطريقة أو استراتيجية واحدة أو نموذج واحد للتدريس منبثق من نظرية واحدة من نظريات التعلم، وقد دعا هؤلاء المهتمون بتطوير تدريس العلوم إلى إعادة النظر فيما قدمته نظريات التعلم المختلفة من تطبيقات تدريسية، ودعوا إلى بناء نماذج أو استراتيجيات أصغر في كل متكامل يتم الانتقاء منها حسب مقتضيات وظروف الموقف التعليمي بما فيه من أهداف، ومحتوى، وخصائص المتعلمين.

وبناء على ذلك، يجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على تنويع استراتيجياتهم التدريسية بحيث يختارون منها كل مرة ما يناسب غرضهم التدريسي، فليس هناك أسلوب تدريسي واحد يمكن أن يكون هو الأنسب لكل المواقف التعليمية، أو لكل الأهداف التدريسية، وحتى لكل المجموعات الطلابية. (دانيلسون، ٢٠٠١: ٥٤).

فهذا يساعد على توافر بيئة تعلم حقيقية، يوظف فيها مختلف نظريات التعلم بما تتضمنه من استراتيجيات ونماذج تدريسية حسب ما يتفق ومعطيات الموقف التعليمي.

وهذا ما ينادي به المربون في الوقت الحاضر بضرورة إيجاد طرق لتشجيع التعلم النشط والممتع، والقضاء على سلبية الطلاب، والتركيز على التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم من أجل الفهم والإتقان.(سيلفر وَ آخرون،٢٠٠٦: ٥٩).

والنماذج التركيبية التوليفية في ضوء ما سبق لا تفصل بين نماذج واستراتيجيات التدريس أو بين نظريات التعلم المختلفة، وإنما تكامل بينها في الموقف التعليمي الواحد في تناسق وتناغم تام، مما يساعد على تحقيق التعلم الذي نريده.

النموذج التركيبي التوليفي ما هو إلا نموذج تدريس يعتمد على نظرية تعلم واحدة أو أكثر، وهو نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، فهو بمثابة مخطط إرشادي يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها.

وفي هذا الصدد يذكر (سيلفر وَ آخرون، ٢٠٠٦: ٧١) أن معظم العاملين في مجال التعليم يعلمون تمام العلم كيف يمكن أن يتعلم الطلاب بشكل فاعل، وكيف يمكن أن نحفزهم ونجعلهم ينخرطون في العملية التعليمية، إلا أننا كثيرا ما نفشل في تنفيذ هذه الأفكار في غرفة الصف بنجاح، ومن شأن هذا الاستنتاج أن يثير سؤالا معقدا: كيف ينشئ المعلمون صفوفاً متناغمة مع التعلم تشغل جميع أنواع المتعلمين، وتعلم المحتوى الأساسي وتطور مهارات أساسية، وتستفيد من الأساليب الفاعلة في حفز الطلاب وتعزز تعلمهم؟

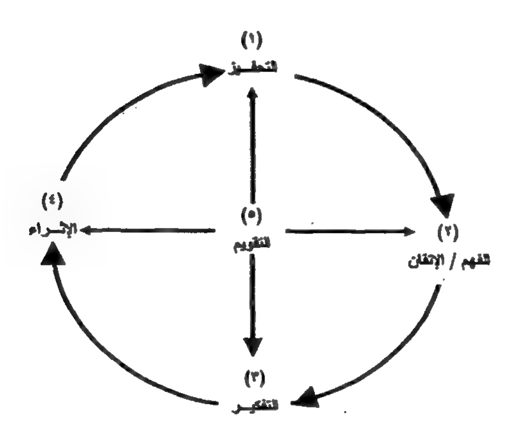
الجواب عن هذا السؤال هو التدريس المتكامل الذي ينطوي على ثلاثة عناصر هي:

- دمج نظريات التعلم مع بعضها.
- دمج استراتيجيات تدريسية في التعليم.
- دمج التعليم للفهم مع تعليم التفكير وتنمية مهارات البحث.

نموذج رحلة التدريس:

هو نموذج تركيبي توليفي قام بإعداده: حسن زيتون عام ٢٠٠٣، وهو تصور عن التدريس يرى أن أحداث التدريس الفعال تشبه أحداث الرحلة الفعالة، إذ أن المتعلم ينتقل من مرحلة إلى أخرى تماما كما ينتقل المسافر في رحلة طويلة من محطة إلى أخرى، وطبقا لهذا التصور فإن عملية التدريس تنضوي على خمسة أحداث رئيسة (شكل ١) وهي:

- التحفيز. - الفهم/الإتقان. - التفكير. - الإثراء. - التقويم.



شكل (١)
أحداث نموذج رحلة التدريس

المبادئ التدريسية التي يقوم عليها نموذج رحلة التدريس:

- تحفيز التعلم Learning Stimulating.
- التدريس من أجل الفهم Teaching for Understanding.
- التعلم الإتقاني Mastery Learning.
- التعلم ذو المعنى Meaningful Learning.
- تعليم التفكير Teaching Thinking.
- إثراء التعلم Enrichment of Learning.

أولا: حدث التحفيز:

وفيه تتم إثارة الدافعية والرغبة لدى الطلاب لتعلم موضوع الدرس، وجذب انتباههم نحوه، وبعبارة أخرى فإن هذا الحدث يتعلق بتنشيط عقول الطلاب استعدادا لتعلم موضوع الدرس فبدون "التحفيز" تجثم عقول الطلاب ولا تتحرك. (زيتون، ٢٠٠٣ب: ١٥).

ويعرف حدث التحفيز إجرائيا في البحث الحالي بأنه مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة القوى المحركة الداخلية لرغبة الطالبات للتعلم بحيث يصبحن أكثر قابلية للمشاركة في الموقف التعليمي إشباعا لحب الاستطلاع الذي تولد لديهن نتيجة لتلك العوامل.

أهداف عملية التحفيز:

تستهدف عملية التحفيز واحد أو أكثر مما يلي (حميده وَ آخرون، ٢٠٠٠: ١٢٢؛ زيتون، ٢٠٠١: ٧٤):

١- تركيز انتباه المتعلمين على موضوع الدرس الجديد عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس.

٢- إيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس، ويتحقق ذلك عن طريق:

٢-١ أن يقرر المعلم نقطة في الدرس، ويبدأ مع المتعلمين من حيث هم، وهذا يتطلب تحفيز ما لدى الطلاب من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاءها إن تطلب الأمر ذلك، ثم يتقدم بهم إلى الأمام في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم.

٢-٢ توفير التسلسل الصحيح والسليم لعناصر الدرس، والأنشطة المختلفة.

٢-٣ توجيه المتعلمين لتحقيق ما هو متوقع منهم مثل كيفية مواجهتهم المواقف الجديدة التي تقابلهم في الدرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

٣- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بخبرة المتعلمين السابقة، ومواقف الحياة، فالتعلم يصبح ذا معنى بالنسبة للمتعلم إذا ما تم ربط المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلمه عن طريق إدخالها في الخريطة المعرفية عنده بما يكون صورة متسقة عن العالم المحيط به.

التخطيط لحدث التحفيز:

على المعلم أن يخطط جيدا لهذا الحدث قبل أن ينفذه في الصف، بحيث يختار مسبقا الصيغة المناسبة للتحفيز، وهنا يجب على المعلم أن يعرف أن الطلاب يتحفزون للتعلم إذا (زيتون، ٢٠٠٣ب: ٢٢):

- تحديت تفكيرهم بأمر ذي درجة معقولة من الصعوبة أو التعقيد، بشرط ألا يكون مفرطا في صعوبته أو سهولته، وعادة ما يكون هذا الأمر سؤالا أو لغزا أو مشكلة تتطلب حلا فيه شيء من الجدة.
- أثرت شعورهم بالدهشة، أو الشك أو الحيرة، أو التناقض المعرفي.

- إعاشتهم في جو فكاهي مرح من خلال توظيف أساليب الفكاهة (النكتة، الكاريكاتير، الطرفة، القصة الفكاهية.......).
- أشعرتهم بقيمة ما سيتعلمونه وفائدته وأنه ذو معنى بالنسبة لهم.

ومن أبرز الصيغ التي يمكن استخدامها لتحفيز المتعلمين للتعلم، ما يلي:

- التحفيز من خلال الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، والأشعار، والأقوال المأثورة.
- التحفيز من خلال طرح سؤال تخيلي، ويقصد بالسؤال التخيلي هو سؤال من أسئلة المستويات العليا من التفكير الذي يوظف فيه الفرد عملية التخيل للإجابة عنه، وعادة ما يكون له أكثر من جواب صحيح.
- التحفيز عن طريق إثارة الشعور بمشكلة، ويقصد بالمشكلة هي موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد ويشعر بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه معلومات أو خبرات تمكنه من الوصول للحل بصورة فورية أو نمطية، ومن ثم فإن عليه بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول إليه؛ أي الحل، بمعنى أن الفرد يجاهد في الوصول إلى الحل.
- التحفيز من خلال إثارة الشعور بالدهشة أو التناقض المعرفي.
- التحفيز من خلال سرد قصة قصيرة، والقصة هي حكاية مستمدة من الخيال أو الواقع ومنها القصص الأدبية أو العلمية أو التاريخية.
- التحفيز من خلال التقديم الشفهي المباشر لموضوع الدرس.
- التحفيز من خلال التقنيات التعليمية المعاصرة.

أهم المعايير التي تحكم اختيار الصيغة المناسبة للتحفيز:

ثمة مجموعة من المعايير التي تحكم اختيار المعلم للصيغة المناسبة للتحفيز، إذ يجب على المعلم (زيتون، ٢٠٠٣ب: ٣٤):

- اختيار الصيغة التي يستشعر أنها شيقة وجاذبة لانتباه المتعلمين.
- اختيار الصيغة التي سبق وأن جربها، ووجدها فعالة في التحفيز.
- اختيار الصيغة التي يمكنك تنفيذها بسهولة ويسر وكفاءة في الصف.
- اختيار صيغة سهلة الاستيعاب من قبل المتعلمين، ومناسبة لخصائصهم.
- اختيار الصيغة التي تأخذ أقل وقت ممكن في تنفيذها.

ويفضل أن يختار المعلم صيغتين على الأقل، واحدة أساسية، والأخرى احتياطية أو مكملة؛ بحيث إذا فشلت الأولى في تحقيق التحفيز المرجو يمكن الاستعانة بالثانية، كما يمكن استخدام الصيغتين معا في الدرس الواحد إذا وجد المعلم أن هذا مناسبا.

ثانيا: حدث الفهم/الإتقان:

إن ثاني حدث من أحداث "نموذج رحلة التدريس" هو الفهم/الإتقان، وفيه يتم إفهام الطلاب موضوع الدرس والوصول بهم إلى حد إتقان ما يتضمنه هذا الموضوع من معلومات ومهارات، فبدون حدث الفهم/الإتقان لا يمكن إرساء أساسيات المعرفة والمهارات لدى الطلاب. (زيتون، ٢٠٠٣ب: ١٧).

ويقصد بالفهم قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة المتعلمة، ويظهر ذلك بترجمة المادة المتعلمة من صورة إلى أخرى والتفسير إما بالشرح، أو الإيجاز، والتنبؤ بالنتائج والآثار، ويدل مستوى الفهم على مدى استيعاب المتعلم للمعلومات، وقدرته على الاستفادة منها، أو إعادة استخدامها بطريقة مختلفة. (علي، ١٩٩٨: ٣١-٣٢).

ويعرف حدث الفهم/الإتقان إجرائيا في البحث الحالي بأنه قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة واستيعابها والاستفادة منها بحيث يستطيع تنظيم هذه المعلومات وعرضها وشرحها أو تلخيصها، وإكسابها معنى بدرجة عالية من التمكن، ويستدل عليه من مجموعة السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم.

ويرى بعض التربويون كأمثال Perkins & Blythe 1994 أن الفهم هو أن يكون المتعلم قادرا على تنفيذ أداءات متنوعة تظهر فهمه للموضوع، وقدرته على تطويره؛ لذلك أطلق على هذه الأداءات "أداءات الفهم Understanding Performances" وأكدا على أهمية التقويم المستمر، والانعكاسات الذاتية المنتظمة أثناء عملية التعلم. (علام، ٢٠٠٤: ٣٨).

وعندما يصل الطلاب إلى مستوى عال من الفهم فهم يقبلون على الأنشطة التعليمية بنهم كبير، ويميلون إلى حل المشكلات التي تواجههم، إذ لديهم رغبة في حل المسائل المعقدة فيقومون بتحليلها إلى أجزائها المكونة لها، وتسير عملياتهم التفكيرية وفق خط السبب/النتيجة، ويسألون باستمرار "لماذا"، وتميل أسئلتهم إلى الإثارة، وينصب اهتمامهم على الصلة والمعنى، ويعبرون عن أفكارهم بالتفصيل، ولهذا يمكن أن نطلق على هؤلاء بأنهم متعلمين فاهمين؛ لأنهم يسبرون الأفكار بعمق وشمولية، حتى يصلوا إلى الفهم، وهم تواقون لاستكشاف الأفكار، وتوليد حلول جديدة للمشكلات. (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦: ٣١).

التوجهات والمبادئ العامة لتحقيق التدريس للفهم:

ركزت معظم الدراسات التي تناولت التدريس من أجل الفهم – منها على سبيل المثال–: (جابر ٢٠٠٣؛ الشافعي ٢٠٠٥؛ الرويثي ٢٠٠٦) على المبادئ التالية:

- التدريس لتحقيق الفهم في أساسه وجوهره يعني تدريسا أقل، فهو ينمو من طرح الفرد أسئلته على نفسه أكثر من تعرضه لأسئلة من قبل الآخرين لذا يجب أن تتاح الفرص أمام الطلاب للانغماس في التعلم وأنشطة الاستقصاء، والبحث الذاتي عن المعلومات، والعمل الإبداعي والتوصل إلى فهم الأشياء بأنفسهم.
- لا توجد طريقة مثلى للتدريس للفهم، ولا توجد طريقة واحدة تعمل عملها كل الوقت، وإنما تتنوع الطرق والأساليب.
- الفهم العميق يساعد المعلم على كشف التصورات الخاطئة لدى الطلاب وإحداث التغيير المفاهيمي في هذه المجالات.
- يتطلب التدريس من أجل الفهم من المعلم أن يستخدم على نحو متوازن ثلاثة أنماط من التدريس بما يتلاءم مع أهداف الأداء وتحقيقا للتدريس المتكيف، وهذه الأنماط هي: التدريس المباشر والتدريب الشخصي والتدريس البنائي.
- يتطلب التدريس للفهم أن ننمي استراتيجيات تدريس جديدة، ونوفر فرصا لصنع المعنى.
- لا يوجه التدريس طوال الوقت نحو تحقيق فهم عميق وإنما يتوقف ذلك على نوع الموضوع والأفكار الجديرة بالفهم لتحقيق الفهم الباقي، ويتوقف أيضا على المستوى النمائي للطلاب ومقدار التصور المجرد والفهم المناسب لهم.
- تتطلب الأفكار شأنها شأن المهارات ممارسة استخدامها لتفهم، والبناء على منطلق التكرار من أجل أداء جديد نسبيا في مجالات المحتوى الأكاديمي.
- العمق والاتساع مستويان لازمان في مظاهر الفهم للتوصل للمعنى ووصف الحقائق المتباينة والأفكار.

– الفهم الأكثر قابلية للتحقق يتطلب تقييمات مستمرة لإفهام الطلاب بدلا من التقييم عند الانتهاء من مهام التدريس؛ حتى يمكن التمييز بين الفهم الظاهر والفهم الباقي أثناء التقدم في التعلم والتقييم النهائي يفيد في تعزيز المعنى الفعلي للفهم.

أهمية تنمية الفهم في تعلم مادة الكيمياء:

تنبع أهمية تنمية الفهم في مادة الكيمياء من أهمية تعلم الكيمياء نفسها, فعلم الكيمياء هو العلم الذي:

- يتناول المادة وما يطرأ عليها من تغير في الجوهر وتبدل في المظهر.
- يتعامل مع كيفية تكوين المواد, وكيفية اتحاد العناصر مع بعضها, وكيفية هدم وتكوين الروابط.
- ينتمي إلى العلوم التي تعنى بدراسة الكون الذي يحيط بنا, وما يحويه من ثروات على اختلاف أنواعها وما تحدث فيه من ظواهر مختلفة متباينة.

وبالرغم من تلك الأهمية لمادة الكيمياء إلا أن واقع تدريس الكيمياء يعاني من صعوبات ومشكلات عديدة توصلت إليها العديد من الدراسات منها على سبيل المثال: (الخطيب ١٩٩٥؛ حجازي ١٩٩٨؛ يوسف ٢٠٠٢؛ صادق٢٠٠٤؛ Kozma 2002; Mills 2002; Tal 2003; McCormack 2004) ومن أهم هذه الصعوبات والمشكلات:

- غالبا ما يتعلم الطلاب بأسلوب الصم أو الحفظ بدلا من البحث عن كيفية بناء معانيهم الخاصة ببنية المادة المتعلمة.
- انخفاض معدل الفهم الكافي للتحولات الأساسية في مركبات الكيمياء العضوية.

- وجود صعوبة في تحويل الصيغة الجزيئية للمركبات العضوية إلى صيغ بنائية تتحدد فيها الروابط الكيميائية، والمجموعات الوظيفية التي تمثل محور النشاط الكيميائي.
- صعوبة التمييز بين التفاعلات الطاردة للحرارة، والتفاعلات الماصة للحرارة.
- صعوبات في فهم وتمثيل المعادلات الكيميائية، وتطبيق قوانين الاتحاد الكيميائي.

وقد أرجعت الدراسات السابقة تلك الصعوبات والمشكلات إلى الوضع الراهن لتدريس الكيمياء الذي يركز على حفظ المعلومات دون فهم كاف للعمليات المتضمنة في موضوع الدرس من تفسير واستنتاج وبحث واستقصاء، وعدم الاهتمام بالتطبيقات العلمية للمفاهيم الكيميائية في مجالات الحياة المختلفة، والاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى سلبية المتعلم.

ومن هذا المنطلق يبرز دور الفهم في تعلم أي مادة دراسية ومنها الكيمياء، وذلك كما يلي (الزويني، ٢٠٠٦: ٧١؛ Hitt & Townsend 2004: 30; Stephanou 1999: 30):

- أصبحت المهمة الأساسية في تدريس الكيمياء تعليم المتعلمين كيف يتعلمون الكيمياء، لا كيف يحفظون المعلومات والمعارف دون فهمها وتطبيقها في جوانب حياتهم اليومية، وهذا ما يقدمه التدريس من أجل الفهم.
- أن الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تؤكد على الفهم العميق للمعارف، وتحقيق ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للمتعلم تساعد على كشف التصورات الخاطئة لدى المتعلمين وإحداث التغير المفهومي اللازم في هذه المجالات.
- يقدم للمعلمين تغذية راجعة حول مستوى فهم المتعلمين للمفاهيم الأساسية، ويسمح لهم بتعديل تدريسهم اعتمادا على هذه النتائج.
- تحدد بدقة ما هو متوقع من المتعلم للقيام به من أجل الفهم.

- تجعل المعلمين يخططون بصورة دقيقة من أجل الفهم؛ لأنهم يعرفون نوع الفهم الذي ينبغي على المتعلم إظهاره بعد إكمال الدرس وبذلك تزيد فاعلية تدريسهم.
- تعطي معايير لتقييم فهم المتعلمين، وتبرز أوجه القصور التي يعاني منها المتعلم، وتشخيص نوعية الصعوبات، ونواحي القصور التي تواجهه في تعلم مفاهيم الكيمياء.
- إن استخدام جوانب الفهم الستة كأداة تقويم لا يعني أننا لا نحتاج إلى الدرجات في تقويم المتعلمين، وإنما يساعدنا على تكوين بيانات ذات درجات مختلفة وتفصيلية توضح أوجه الفهم لدى المتعلمين وكيفية تحسنها.

وبعد أن يتحقق فهم المتعلمين لموضوع الدرس لابد من التأكد من وصول المتعلمين إلى حد إتقان عناصر الدرس، فالتعلم للإتقان هو هدف رئيس في نموذج رحلة التدريس إذ لا يكفي فهم المتعلم للدرس واستيعابه، بل لابد من أن يكون قد وصل بفهمه إلى مستوى عال من الإتقان، فإتقان العمل يعني البراعة الفائقة في إنجازه على أفضل نحو، وإتقان التعلم يعني وصول المتعلم إلى حد التمكن الذي تقل معه احتمالية وقوع المتعلم في أخطاء.

إن التدريس من أجل الإتقان يساعد المتعلمين على أن يكون لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم، ويتصفون بالكفاءة والاهتمام بالنتائج، ولديهم مستوى عال من الطاقة للاندماج في أنشطة التعلم ويفضلون إكمال عملهم بطريقة منظمة وفاعلة، ويحتاجون تغذية راجعة فورية، كما يحتاجون إلى مواقف منظمة وواضحة تركز على الإتقان الحقيقي للمهارات وإلى تطبيقها على أرض الواقع، وإظهار قدراتهم في تلك المهارة، مما يساعد في زيادة

دافعيتهم للتعلم، وسعيهم إلى إتقان محتوى الدرس والمهارات المتضمنة فيـه. (سـيلفر وَ آخرون، ٢٠٠٦: ٢٩-٣٠).

وهو أيضا نوع من التعلم يستلزم وصول المتعلم إلى حد الإتقان والتمكن لما يكتسبه منْ خبرات بصرف النظر عن الوقت المستغرق، وهو تعلم قائم على المعنى، قائم علـى الفهم، فالمتعلم خلاله يجب أن يفهم كل معلومة ويدرك معناها. (صبري، ٢٠٠٢: ٢٩).

التخطيط لحدث الفهم/الإتقان:

تنضوي عملية التخطيط لهذا الحدث على عدد مـن المهـام الفرعيـة التاليـة (زيتـون، ٢٠٠٣ب: ٣٦):

- تحليل محتوى الدرس للتعرف على عناصر موضوع الدرس.
- تحديد أهداف الدرس التي توجه ممارسات المعلم التدريسية بغية تحقيقها أثنـاء حـدث الفهم/الإتقان.
- صياغة الأسئلة التي تكشف عن معرفة الطلاب السابقة أو مهـاراتهم عـن موضـوع الدرس.
- الإعداد المنظم المتقدم المتضمن مجموعة من المعلومات الرئيسة التي تجمـل محتـوى عناصر الدرس.
- تحديد معينات الفهم.
- إعداد أساليب التحقق من الفهم/الإتقان وتشمل أسئلة الاستيعاب والاختبار التشخيصي.
- إعداد الملخص ويتضمن المجمل العام لما درس من عناصـر الـدرس أثنـاء حـدث الفهم/الإتقان وما بينها من علاقات.

ثالثا: حدث التفكير:

إن الحدث الثالث في "نموذج رحلة التدريس" هو التفكير, وفيه تتم إثارة عقول الطلاب للتفكير من خلال طرح نشاط تفكيري واحد أو أكثر عليهم, ونتيجة لممارستهم لــه تنمــو عمليات التفكير العليا لديهم.

إذ يعد تدريس التفكير مطلبا تربويا تقتضيه طبيعة العصر ومطالبــه لإعــداد أفــراد قادرين على التكيف مع خصائص العصر, وبالتالي على مواجهة الحياة بظروفها المختلفة والتعامل بمهارة مع الأحداث والمتغيرات من حولهم, فالتفكير أمــر ضــروري لوجــود الإنسان واستمراره على هذه الأرض ليقوم بعمارتها قال تعالى:" إن في خلق الســماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب الذين يــذكرون الله قيامــا وقعــودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار" (سورة آل عمران آية ١٩٠-١٩١)، فالتفكر بآيات الله مــن ســمات عبــاده المؤمنين به, لذلك أثنى عليهم في أكثر من موضع في كتابه العزيز.

ولتدريس التفكير أثره الفعال على المتعلمين؛ فهو يؤدي إلى ضــبط الــوعي لــديهم, وزيادة الثقة بالنفس وارتفاع مفهوم الذات وازدياد تحصيلهم, وتطور قدرتهم على التعامــل مع المواقف وحل المشكلات كما يساعد تدريس التفكير على الاستقلالية في الفكر وعــدم التبعية فيتأصل التفكير, وبالتالي تنمو الاستقلالية في الفكر والعمل والإنتاج, وهــذا أحــد مطالب الأمة الواعية لدورها في تربية أبنائها, كما يسهم تدريس التفكير في تحقيق مبــدأ الشورى حيث يمارس المتعلم حرية التعبير عن ذاته وأفكاره. (السميري, ٢٠٠٥: ٤٣).

ويعرف التفكير بأنه مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال، أو حل لمشكلة، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة. (زيتون، ٢٠٠٣أ: ٦).

ويعرفه كل من (الأغا وَ الزعانين، ٢٠٠٣: ٥٦) بأنه نشاط عقلي أدواته الرموز والصور الذهنية والألفاظ أو الرموز والخيال، وهو يختلف عن الإحساس والإدراك، ويتجاوزهما إلى التجريد والأفكار المجردة.

نوع التفكير الذي نسعى لتعليمه:

حدد (زيتون، ٢٠٠٣أ: ٨٥) نوع التفكير الذي نسعى إلى تعليمه بأنه التفكير الماهر أو الحاذق الذي يؤدي إلى نمو في الخبرات والمعارف، ويتمثل في العمليات العقلية الوسطية (طرح الأسئلة–التوضيح–المقارنة–التصنيف–تكوين المفاهيم والتعميمات–التطبيق–التفسير–الاستنتاج–التنبؤ–اتخاذ القرار). ويحتاج هذا التفكير في تعليمه إلى وجود معالجات تعليمية معينة تسعى لإكسابه للمتعلمين وتدريبهم عليه، ولا يكتسبه الفرد من خلال نضجه البيولوجي أو المرور بالخبرات اليومية أو قراءة موضوع يدور حول التفكير.

ويرى (Beyre,1997) أن التفكير الذي يجب أن نسعى إليه هو التفكير المقصود الذي يتم تنفيذه بفاعلية، ويكون ثابتا وعميقا وخصبا، وهو يتميز بما يلي:

- أنه مجهود نشط يتضمن استخدام وسائل متنوعة لتنفيذ مهمة التفكير كالجداول البيانية–الصور العقلية–النماذج المثالية.
- الاهتمام بدقة الحقائق، وتفهم أي مشكلة من وجهات نظر مختلفة.

- التنظيم فيمكن عن طريقه تنفيذ أي مهمة فكرية عن طريق تقسيمها، والبدء من النقطة التي يفهمها الفرد.
- الاهتمام بالاتجاهات والبيانات والإجراءات مع تقويم مستمر لما تم عمله، وإنجازه.
- المثابرة والتروي في إصدار الأحكام، اتساع المدارك، المرونة، الدقة، الموضوعية.
- الممارسة الماهرة للعمليات المعرفية وعمليات ما وراء المعرفة في نفس الوقت.
- التطبيق الدائم باستخدام البدائل.
- الميل والاستعداد والقدرة على تنفيذ العمليات الإدراكية للمهمة المقصودة.

ويرى (الحارثي، ١٩٩٩: ٢٣٨-٢٣٩) أن هناك ثلاثة عوامل لها دور حاسم في تعليم التفكير، وهي:

١. الطالب والدور الذي يرسمه لنفسه، وفكرته عن قدراته وإمكاناته.
٢. المعلم وطريقة تدريسه.
٣. البيئة التي يجري فيها التعلم والتعليم.

فإذا كان الطالب يقوم بدور المفكر المتعلم، وكان المعلم يقوم بدور المسهل والميسر للتعلم والتفكير وكانت البيئة مناسبة لعمليات التعلم ومثيرة للتفكير فإن تنمية التفكير تصبح أمراً واقعا.

أهمية تنمية التفكير في تعليم مادة الكيمياء:

<u>على معلم الكيمياء أن يركز أثناء تدريسه على ثلاثة جوانب هي:</u>

- تحديد أولويات المعرفة التي يتم اختيارها عند تدريس المقرر.

- إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر بحيث يستطيع المتعلم أن يتعلم وقت ما يشاء وفقا لقدراته واستعداداته ومدى سرعته.
- تدريس مهارات التفكير من خلال توفير مواقف تعليمية يمر بها المتعلم ويمارس فيها التفكير بحيث تتناسب هذه المواقف مع خبراته ومعارفه وقدراته؛ وذلك لتنمية القدرة على التعامل مع المعلومات.

التخطيط لحدث التفكير:

من الشروط العامة التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار هذه الأنشطة ما يلي (زيتون، ٢٠٠٣ب: ٥٢):

١. أن تكون الأنشطة مرتبطة بمحتوى موضوع الدرس.
٢. تتطلب التفكير مليا قبل إنجازها، بمعنى أنها لا تعتمد على مجرد استدعاء المعلومات من الذاكرة.
٣. مثيرة للاهتمام ومحفزة للتفكير وفيها جدة؛ إذ لم يسبق للطلاب ممارساتها من قبل.
٤. لا تكون مفرطة في الصعوبة.
٥. أن تتوافر الإمكانات اللازمة لممارستها (مصادر تعلم، أدوات، أجهزة........)؛
٦. أن تكون حقيقية، مرتبطة بواقعهم المعيش، وذات مغزى ومعنى بالنسبة لهم.
٧. يمكن ممارستها في شكل مجموعات تعاونية أو في شكل أنشطة فردية.
٨. يمكن ممارستها في الصف وإن تعذر ذلك يمكن ممارستها ضمن التكليفات غير الصفية.

ومن أنواع أنشطة التفكير التي يمكن الاختيار من بينها ما يلي (زيتون، ٢٠٠٣ب: ٥٣، ٦٣):

أنشطة البحث عن علاقات بين أشياء وظواهر تبدو متقاربة–أنشطة التصنيف–أنشطة التفسير–أنشطة المقارنة–أنشطة إثارة الخيال–أنشطة حل المشكلات–أنشطة توليد الأسئلة–أنشطة صياغة فروض تفسر حدوث واقعة وبيان كيفية اختبار صحتها–أنشطة تمثيل المعلومات–أنشطة اتخاذ القرار–أنشطة التعليق على الرسوم والصور–أنشطة إنتاج أفكار أصيلة–أنشطة طلاقة التفكير–أنشطة الإفاضة.

رابعا: حدث الإثراء:

إن رابع أحداث "نموذج رحلة التدريس" هو حدث الإثراء وفيه يتم إغناء أو توسيع أو تعميق خبرات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال ممارسة الطلاب لبعض الأنشطة الإثرائية

<u>وتهدف الأنشطة الإثرائية في نموذج رحلة التدريس إلى:</u>

١– توسيع رقعة أو مساحة ما يتعلمه الطالب من معلومات عن موضوع الدرس بحيث لا تقتصر فقط على ما يتم تعلمه منها في حدث الفهم/الإتقان أو على ما هو موجود في الكتاب المدرسي، وعليه فإن الأنشطة الإثرائية تهدف إلى زيادة كمية ما يتم تعلمه من معلومات عن هذا الموضوع.

٢– تعليم مهارات جديدة للطلاب (عقلية–حركية–اجتماعية) أو صقل ما لديهم من مهارات ذات العلاقة بموضوع الدرس.

٣– إغناء وجدانيات الطلاب بالمشاعر والمعاني والعواطف الجياشة من خلال معايشتهم لخبرات جديدة تثري وتعمق هذه الوجدانيات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم الدراسات التي تناولت حدث الإثراء كنشاط خاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، وقلما تناولته كنشاط يقدم للطلاب العاديين بالإضافة للطلاب الموهوبين، وعليه فإن معظم التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم هو بناء على أنه نشاط خاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، إلا أن نموذج رحلة التدريس يرى أن أنشطة الإثراء يمكن تقديمها لمختلف مستويات الطلاب؛ إذ يختار منها الطالب ما يتناسب مع قدراته وميوله، حتى نحقق الفائدة المرجوة من هذا النوع من الأنشطة.

وتعرف (الطناوي، ٢٠٠٠: ٤١٧-٤١٨) الإثراء بأنه خبرات تعليمية متعمقة ومتسعة تناسب قدرات وحاجات الطلاب وتسهم في تهيئة المواقف التعليمية المثيرة لعقولهم وقدراتهم وحثهم على البحث والتقصي والاكتشاف، وإتاحة الفرص الملائمة لهم للقيام ببعض الممارسات التي تشبع رغباتهم واحتياجاتهم العقلية، وتثير تفكيرهم؛ وذلك بهدف تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتنمية مهارات التفكير بمستوياته العليا لديهم.

ويعرف كل من (Posamenter & Stepelman, 1981: 136) الأنشطة الإثرائية بأنها: مجموعة من الأنشطة ذات الطبيعة الأكاديمية الشيقة التي تثير في المتعلمين الرغبة في التعمق في دراسة المادة من ناحية، وحبها والاستمتاع والإبداع في دراستها من ناحية أخرى، ومن أمثلتها: الألغاز، والطرائف العلمية، والقصص التاريخية.

وتعرف الأنشطة الإثرائية إجرائيا بأنها عبارة عن مجموعة الأنشطة التي تعمل على زيادة الخبرات التعليمية المقدمة للطالبات على اختلاف مستوياتهن التحصيلية، وبما يتناسب مع قدراتهن واستعداداتهن وميولهن بحيث تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء لديهن وتثير تفكيرهن ودافعيتهن للتعلم.

أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس مادة الكيمياء:

تكمن أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس مادة الكيمياء فيما تهدف إلى تحقيقه من الأهداف التالية:

١- التخفيف من جفاف وتجريد الكيمياء كمادة دراسية.

٢- إثارة الفضول الفكري والدافعية للتعلم والطموح لدى الطالبات أثناء دراسة الكيمياء.

٣- توسيع وتعميق فهم الطالبات لموضوعات الكيمياء المختلفة.

٤- مساعدة الطالبات على رفع مستوى التحصيل لديهن عند المستويات المعرفية العليا.

٥- تنمية القدرات الإبداعية لدى الطالبات في الكيمياء.التخفيف من عنصر القلق والخوف الناشئ عند دراسة الكيمياء لدى الطالبات الضعيفات.

٦- إكساب الطالبات الثقة بالنفس وتنمية قدرتهن على التعلم الذاتي.

٧- تكوين اتجاهات إيجابية نحو دراسة الكيمياء.

معايير اختيار الأنشطة الإثرائية:

هناك مجموعة من المعايير والشروط الأساسية التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار الأنشطة الإثرائية، بحيث يراعى أن (الخضر، ٢٠٠٠: ٤٢، ٢٦؛ زيتون، ٢٠٠٣ب: ٦٦-٦٧):

١- تتناسب الأنشطة مع فلسفة المجتمع، فلا تتعارض مع القيم الإسلامية، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

٢- تكون مرتبطة بموضوع الدرس بشكل أو بآخر.

٣- تثري خبرات المتعلمين ولا تكون مجرد تكرار لما تعلموه في هذا الموضوع من قبل.

٤- تكون مناسبة لمستوى نضج المتعلمين، وإن كان فيها بعض التحدي لقدراتهم، ولكن يمكنهم القيام بها، وتقودهم إلى تعلم جديد، أو تتيح لهم الفرص لتطبيق ما سبق أن تعلموه.

٥- تحقق مع الأنشطة الأخرى التنوع لتسهم في تحقيق النمو المتوازن للمتعلم.

٦- تقابل الفروق الفردية بين المتعلمين فتكون متعددة المستويات والمجالات يختار منها المتعلم ما يناسبه.

٧- تتوافر الإمكانات اللازمة لإنجازها.

٨- تكون شيقة ومثيرة لاهتمام المتعلمين ومناسبة لميولهم.

خامسا: حدث التقويم:

ويعني المتابعة المستمرة اليقظة من قبل المعلم لما يتم من إجراءات أثناء الأحداث التدريسية الأربع السابقة، والتحقق من سيرها في المسار الصحيح، وتصحيح هذا المسار إذا تطلب الأمر ذلك، وبدون التقويم قد لا يستطيع المعلم توجيه تدريسه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرف كل من (صبري و الرافعي، ٢٠٠١: ٢٠) التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على معايير وأسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور.

تتعدد وسائل التقويم التي يمكن للمعلم استخدامها أثناء تنفيذ أحداث التدريس الأربع لنموذج رحلة التدريس، إلا أن أبرز هذه الأساليب هي:

- الأسئلة الشفهية.

- الأسئلة الكتابية (أسئلة الورقة والقلم).
- ملاحظة سلوك الطلاب.
- ملفات الأعمال/الحقيبة الوثائقية.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها, اتبعت الإجراءات التالية:

أولا: التخطيط لتجربة البحث, وشمل ذلك:

١-١ تحليل محتوى المادة العلمية موضوع الدراسة.

مثل محتوى المادة العلمية الخاص بالفصلين الثاني عشر والثالث عشر من وحدة "الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للفصل الدراسي الثاني المقرر تدريسها لطالبات الصف الثاني الثانوي لعام ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م المحتوى المراد تحليله في البحث الحالي, وقد تم اختيار هذين الفصلين للأسباب التالية:

- يشتمل هذين الفصلين على مفاهيم كيميائية أساسية تعتبر قاعدة وأساس الكيمياء العضوية, وهذا الأساس ضروري لدراسة الوحدات الأخرى من الكيمياء العضوية في المراحل الدراسية المتقدمة.
- يتضمن محتوى الفصلين حقائق ومفاهيم علمية مجردة يتطلب دراستها استخدام مستويات عقلية عليا تتمثل في التطبيق والتحليل والتركيب.
- لا يتضمن محتوى الفصلين على أنشطة لدراسة الموضوع, بالإضافة إلى أن محتوى الوحدة لا يتضمن وسائل تعليمية محسوسة باستثناء بعض الصور الموجودة في الكتاب المدرسي.

- يتضمن محتوى الفصل الثاني عشر أقسام الهيدروكربونات المختلفة بما فيها من سلاسل وحلقات مشبعة وغير مشبعة، وما بينها من تشابه وتحولات من شكل إلى آخر مما يصعب دراسة خصائصها الفيزيائية والكيميائية وأشكالها الفراغية عن طريق الحفظ وبدون استخدام أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة
- تتناسب طبيعة هذين الفصلين مع طبيعة وفلسفة نموذج رحلة التدريس.
- شكوى بعض معلمات ومشرفات الكيمياء من عدم قدرة الطالبات على التعلم في هذه الوحدة؛ وذلك لكثرة المفاهيم العلمية والمعلومات المتداخلة والمتشابهة التي قد يفيد معها استخدام نموذج رحلة التدريس.
- زمن تدريس هذين الفصلين كبير مما يتيح للطالبات التدرب على عمليات العلم ومن ثم تنميتها لديهن. وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة دافعية التعلم لديهن.

وقد تم قراءة المحتوى قراءة دقيقة بهدف تصنيف المادة العلمية التي يتضمنها إلى مكونات المعرفة العلمية(الحقائق-المفاهيم-المبادئ-القوانين-النظريات). وقد تم التحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق-الثبات).

١-٢ تحديد الأهداف التدريسية.

١-٣ إعداد دليل المعلمة(ملحق رقم ٢): وقد اشتمل الدليل على الآتي:

- مقدمة الدليل.
- الهدف من الدليل.
- الأهداف العامة لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية.

- خلفية مفاهيمية أساسية تتضمن وصفا تفصيليا لأحداث نموذج رحلة التدريس، وعرض كل حدث من أحداث النموذج، مع توضيح الهدف منه، والتعريف بمكوناته والخطوات العامة لتخطيط وتنفيذ هذا الحدث.
- إرشادات عامة للمعلمة تساعدها في تطبيق نموذج رحلة التدريس.
- المبادئ العامة التي تركز عليها وحدة "الكيمياء العضوية" المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي.
- عرض المفاهيم الأساسية التي يشتمل عليها الفصلين الثاني عشر والثالث عشر من وحدة "الكيمياء العضوية".
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الفصلين الثاني عشر والثالث عشر من مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- تحليل المحتوى العلمي لوحدة "الكيمياء العضوية".
- خطط تدريسية مصوغة وفق نموذج رحلة التدريس.
- قائمة بالمراجع والدراسات المستخدمة في إعداد الخطط التدريسية.

١-٤ إعداد أدوات البحث:

أولا: بناء اختبار التحصيل الأكاديمي.

تم بناء اختبار التحصيل الأكاديمي وفق الخطوات التالية:

١-١ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار التحصيل الأكاديمي إلى التعرف على فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للأهداف في المستويات المعرفية التالية: التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب مجتمعة.

١-٢ إعداد جدول المواصفات لاختبار التحصيل الأكاديمي:

تم إعداد جدول المواصفات من خلال تحديد الأهمية النسبية لكل موضـــوع مـــن موضوعات الفصلين من وحدة "الكيمياء العضوية" في الكتاب المدرسي، والزمن المستغرق في تدريس كل موضوع من موضوعات الفصلين، وتحديد الأهمية النسبية للأهداف.

١-٣ تحديد نوع مفردات الاختبار:

تم إعداد لختبار التحصيل الأكاديمي لوحدة "الكيمياء العضوية" (ملحق رقم ٣) من نوع الاختيار من متعدد.

١-٤ وضع تعليمات الاختبار.

١-٥ طريقة تصحيح الاختبار:

رصدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة.

١-٦ صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة مـــن المحكمـــين المتخصصين(ملحق رقم ١) الذين اتفقوا على مناسبة بنود الاختبار لمســـتويات الأهـــداف التي تمثلها وكانت نسبة الاتفاق عالية (٠,٩٣).

١-٧ التجريب الاستطلاعي لاختبار التحصيل الدراسي:

وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصـــيلي حســـاب معامـــل الثبات ووجد أنه يساوي (٠,٨٧)، ومعاملات الســـهولة والصـــعوبة والتبـــاين لمفـــردات الاختبار، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق في صورته النهائية (ملحق رقم ٤).

ثانيا: بناء اختبار عمليات العلم:

تم بناء اختبار عمليات العلم وفق الخطوات التالية:

٢-١ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار عمليات العلم إلى قياس فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية التالية: الملاحظة–الاستنتاج–التنبؤ–تفسير البيانات–فرض الفروض–التجريب لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢-٢ تحديد عمليات العلم التي يقيسها الاختبار:

يساعد المحتوى العلمي لوحدة "الكيمياء العضوية" على تنمية عمليات العلم التالية بشكل أكبر من غيرها من العمليات: الملاحظة–الاستنتاج–التنبؤ–تفسير البيانات–فرض الفروض–التجريب.

٢-٣ صياغة مفردات اختبار عمليات العلم:

تم صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد(ملحق رقم ٥)، وقد روعي اشتمال عبارات الاختبار على صور وأشكال ورسوم وجداول.

٢-٤ صياغة تعليمات الاختبار.

٢-٥ طريقة تصحيح الاختبار:

رصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٢-٦ صدق اختبار عمليات العلم:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق رقم ١)، وكانت نسبة الاتفاق (٠,٩٤).

٢-٧ التجريب الاستطلاعي لاختبار عمليات العلم:

وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية لاختبار عمليات العلم حساب معامل الثبات ووجد أنه يساوي (٠,٨٩)، بالإضافة إلى حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات الاختبار. وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق في صورته النهائية(ملحق رقم ٦).

ثالثا: بناء مقياس الدافعية للتعلم:

تم إعداد مقياس الدافعية للتعلم وفق الخطوات التالية:

٣-١ تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس دافعية طالبات الصف الثاني الثانوي للتعلم.

٣-٢ تحديد المحاور العلمية التي يقيسها المقياس:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت المقاييس الخاصة بالدافعية للإنجاز بشكل عام، والدافعية للتعلم بشكل خاص، تم تحديد المحاور الستة التالية لقياس دافعية الطالبات للتعلم:

- الميل نحو الدراسة: ويقصد به في البحث الحالي الحالة الذهنية التي تسيطر على الطالبة أثناء محاولتها ومثابرتها لإشباع رغبة داخلية للتعلم ومعرفة المزيد عن موضوع ما أو مادة دراسية معينة.

- السعي نحو التفوق: ويقصد به الرغبة المستمرة لتحقيق النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد وبأفضل مستوى من الأداء.
- الطموح: ويقصد به ما تأمل الطالبة تحقيقه من أهداف ومحاولة تحقيقها بتحديد مستويات عليا من العمل المدرسي في ضوء خطط محددة تنوي القيام بها.
- المثابرة والتحمل: ويقصد بذلك حماس الطالبة لأداء ما يوكل إليها من أعمال والتمسك بها, وعدم تركها قبل الانتهاء منها على الرغم من وجود عقبات تعترض طريقها, وبذل المزيد فيها حتى ولو كانت مملة.
- الرغبة المستمرة في النجاح الأكاديمي: وهو شعور الطالبة بضرورة إنجاز المهام التعليمية التي توكل إليها بدرجة عالية من الإتقان مما يمكنها من تحقيق أعلى الدرجات التي تصبو إليها.
- الاستمتاع بتعلم العلوم: ويقصد به استخدام الطالبة قدراتها العقلية في الفصل الدراسي, واستمتاعها بتعلم كل ما هو جديد في العلوم, وشعورها بالارتياح عندما تقوم بأعمال تتفق وأهدافها.

٣-٣ تحديد طريقة قياس الدافعية للتعلم:

اعتمد البحث الحالي على مقياس التقدير الذاتي الذي تم تصميمه على طريقة ليكرت, وفي هذا النوع من المقاييس يقدم للمتعلم قائمة تشتمل على عبارات أو فقرات, ويطلب منه إبداء موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة دافعيته إذ يوجد أمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابة تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة, وعلى المتعلم أن يستجيب لكل عبارة من

عبارات المقياس بوضع علامة تدل على تفضيله لأحد بدائل الاستجابة, وبذلك تكون درجة الطالبة الكلية على المقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها في جميع عبارات المقياس, وتعبر هذه الدرجة في الوقت ذاته عن دافعية الطالبة للتعلم.

٣-٤ صياغة العبارات الأولية للمقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس الأولية في ضوء المبادئ والخصائص الواجب توافرها في عبارات المقاييس المبنية على طريقة ليكرت, وأسفر ذلك عن صياغة (٦٩) عبارة موزعة على محاور المقياس الستة (ملحق رقم ٧).

٣-٥ صياغة تعليمات الاختبار.

٣-٦ تحديد صدق محتوى المقياس:

عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وأسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (٢٣) عبارة لعدم وضوح صلتها بموضوع الدافعية أو لغموضها أو لتشابهها في الصياغة مع عبارات أخرى, مع إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات. وبذلك أصبح المقياس يحتوي (٤٦) عبارة موزعة عشوائيا على المحاور الستة الأولية للمقياس.

٣-٧ التجريب الاستطلاعي للمقياس:

استهدف التجريب الاستطلاعي لعبارات المقياس الأولية ما يلي:

- تحديد النسبة المئوية للاتي اخترن البديل المحايد بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس؛ وذلك بهدف تحديد نسبة الطالبات اللاتي اخترن البديل المحايد بحيث لا تزيد عن ٢٥%.

- تحديد الشدة الانفعالية لكل عبارة من عبارات المقياس عن طريق حساب المتوسط الحسابي للدرجات على كل عبارة من عبارات المقياس، إذ تم اختيار العبارات التي يتراوح متوسط درجات الطالبات بين (٢,٥-٣,٥)، وتراوح الانحراف المعياري لهذه الدرجات بين (١-١,٥).
- حساب دليل التمييز لكل عبارة من عبارات المقياس، وتم ذلك عن طريق استخدام اختبار (ت)، حيث تم اختيار العبارات التي كانت قيمة (ت) المحسوبة لها أكبر من أو تساوي (١,٧٥).
- حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباك، ووجد أن قيمة ثبات المقياس تساوي (٠,٩٢) وهي نسبة عالية وتدل على ثبات المقياس.

٣-٨ الصورة النهائية للمقياس:

تم اختيار عبارات المقياس في صورتها النهائية في ضوء المعايير التالية:

- أن تكون العبارة المختارة ذات شدة انفعالية عالية وذات دليل تمييز مرتفع، وألا تتجاوز نسبة المحايدين ٢٥% من المفحوصين.
- أن يكون عدد العبارات الموجبة مساويا تقريبا لعدد العبارات السالبة.
- أن يكون عدد العبارات المختارة ما بين ٢٠-٢٥ عبارة.
- أن تتنوع العبارات المختارة وأن تمثل السلوكيات المختلفة للدافعية.
- ألا تكون هناك شكوى عامة من غموض معنى العبارة أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية.

وبناء على ذلك تم اختيار (٢٥) عبارة من بين (٤٦) عبارة التي تضمنتها الصورة المبدئية للمقياس، (١٤) عبارة موجبة و (١١) عبارة سالبة، كما تم عرض المقياس في صورته النهائية على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم ١) للتحقق من قدرة المقياس على قياس دافعية الطالبات للتعلم، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس قابلا في صورته النهائية (ملحق رقم ٨).

تنفيذ تجربة البحث:

١- التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار عمليات العلم - مقياس الدافعية للتعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- التدريس للمجموعة التجريبية وفقا لنموذج رحلة التدريس والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار عمليات العلم - مقياس الدافعية للتعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج:

تم تحليل بيانات البحث بالأساليب التالية:

أولا: التحليل الوصفي لبيانات البحث.

١-١ النتائج ذات الصلة باختبار التحصيل الأكاديمي:

يوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي الكلي.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث

في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي الكلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	٢٢,٤٦	٣,٩٨	٤٠,٥١	٤,٦١
الضابطة	٣١	٢١,٨٠	٤,٧٣	٢٨,١٧	٤,٤٥

يتضح من الجدول (١) ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٤٠,٥١) مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي (٢٢,٤٦) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي. كما يشير الجدول السابق إلى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي في القياس البعدي مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي، ولكن بصورة أقل من التي كانت عليها في المجموعة التجريبية، حيث بلغت في القياس البعدي (٢٨,١٧). في حين بلغت في القياس القبلي (٢١,٨٠).

١-٢ النتائج ذات الصلة باختبار عمليات العلم:

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الكلي.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث

في اختبار عمليات العلم الكلي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	١٧,١٧	٢,٩٧	٢١,٨٩	٢,٤٠
الضابطة	٣١	١٦,٨٠	٣,٣٤	١٧,٢٦	٣,١٨

يتضح من الجدول (٢) ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للدرجات في اختبار عمليات العلم للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي، حيث بلغت قيمتها في القياس البعدي (٢١,٨٩) في حين بلغت في القياس القبلي (١٧,١٧). كما يشير الجدول (٢) إلى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للدرجات في اختبار عمليات العلم الكلي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي مقارنة بقيمة ذات المتوسط في القياس القبلي، ولكن بصورة أقل من التي كانت عليها في المجموعة التجريبية حيث بلغت في القياس البعدي (١٧,٢٦) في حين بلغت في القياس القبلي (١٦,٨٠).

٣-١ النتائج ذات الصلة بمقياس الدافعية للتعلم:

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم الكلي.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمجموعتي البحث في مقياس الدافعية للتعلم الكلي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	٩٧,٦٠	٩,٣٦	١٠٧,٣٠	٦,٥٧
الضابطة	٣١	٩٨,٠٠	١٤	٧٩,٤٨	١٤,١٨

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع قيم المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بشكل كبير عن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي في مقياس الدافعية للتعلم الكلي (١٠٧,٣٠) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في القياس القبلي (٩٧,٦٠). كما يشير الجدول (٣) إلى انخفاض قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم في القياس البعدي مقارنة بقيمة ذات المتوسط في القياس القبلي، حيث بلغت في القياس البعدي (٧٩,٤٨) في حين بلغت في القياس القبلي (٩٨,٠٠).

ثانيا: التحليل الاستدلالي لبيانات البحث:

يستهدف التحليل الاستدلالي لبيانات البحث اختبار صحة الفروض الإحصائية الصفرية.

٢-١ اختبار صحة الفرض الإحصائي الأول:

ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة

التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول (٤) البيانات اللازمة لاختبار صحة الفرض الأول.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات أفراد عينة البحث في التحصيل الأكاديمي الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدل S.S	درجات الحرية D.F	(التباين المعدل) متوسط المربعات المعدل M.S	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات المعدل	٢٣٣٦,٨٨٨	١	٢٣٣٦,٨٨٨	٩٠,٩٨٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات المعدل	١١٩٧,٨٩٨	٥٩	٢٠,٦٥٣		
المجموع الكلي	٣٥٣٤,٧٨٦	٦٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة (٩٠,٩٨٧) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠)، وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الأكاديمي الكلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي (٤٠,٥١-٢٨,١٧) على التوالي كما وضح الجدول رقم (١)، أي أن أداء المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الأكاديمي كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الأول.

ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على التحصيل الأكاديمي، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$) حيث بلغت قيمته (٦١%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، وتعد هذه النسبة ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر من (١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا مرتفعا. (أبوحطب وَ صادق، ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

٢-٢ اختبار صحة الفرض الإحصائي الثاني:

ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في اختبار عمليات العلم".

ولاختبار صحة هذا الفرض الإحصائي تم استخدام تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم، ويبين الجدول رقم (٥) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) للفروق البعدية المعدلة

لدرجات أفراد عينة البحث في اختبار عمليات العلم

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدل S.S	درجات الحرية D.F	(التباين المعدل) متوسط المربعات المعدل M.S	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات المعدل	٤٩٦,٦٧٦	١	٤٩٦,٦٧٦	٥٠,٩٥٥	دالة عند مستوى ≥ ٠,٠٥
داخل المجموعات المعدل	٤٥٢,١٧٦	٥٩	٧,٧٩٦		
المجموع الكلي	٩٤٨,٨٥٢	٦٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة (٥٠,٩٥٥) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عمليات العلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الكلي (٢١,٨٩-١٧,٢٦) على التوالي كما وضح ذلك الجدول (٢) أي أن أداء المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الثاني.

ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على عمليات العلم، تم حساب مربع إيتا ($\eta2$) حيث بلغت قيمته (٤٧%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (عمليات العلم)، وتعد هذه النسبة مرتفعة، حيث يرى كوهين (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي

متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا مرتفعا. (أبوحطب وَ صادق, ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

٢-٣ اختبار صحة الفرض الإحصائي الثالث:

ينص الفرض الإحصائي الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس), ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية للتعلم".

ولاختبار صحة الفرض الإحصائي الثالث تم استخدام تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم, ويوضح الجدول رقم (٦) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الدافعية للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات المعدل S.S	درجات المعدل D.F	(التباين المعدل) متوسط المربعات M.S	قيمة "ف" F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات المعدل	١١٨١٢,٨٩٣	١	١١٨١٢,٨٩٣	٩٤,٢٥٦	دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥
داخل المجموعات المعدل	٧٢٦٥,٤٦٧	٥٩	١٢٥,٢٦٧		
المجموع الكلي	١٩٠٧٨,٣٦	٦٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة (٩٤,٢٥٦) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم (١٠٧,٣٠-٧٩,٤٨) على التوالي كما وضح الجدول (٣)، أي أن أداء المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الثالث.

ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على الدافعية للتعلم تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$) حيث بلغت قيمته (٦٢%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (الدافعية للتعلم)، وتعد هذه النسبة ذات تأثير مرتفع، حيث يرى (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا مرتفعا. (أبوحطب وصادق، ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

ثالثا: التحليل الكيفي لبيانات البحث:

التحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية، وإنما تجمع من أدوات متنوعة كالملاحظة، والمقابلة وغيرها (ستراوس وكوربين، ١٩٩٩: ١٩)، وهو يختلف عن التحليل الكمي في كونه يستخدم الوصف الملخص الذي يقدمه المبحوث كوسيلة لاختيار مشكلات محددة في الدراسة، كما أن عينته صغيرة ومختارة بشكل موجه في حين يستخدم التحليل

الكمي عينات كبيرة. وفئاته الإحصائية تنشأ قبل الدراسة. كم أنه يعتمد علـــى فرضـــيات محددة. (Mcroy, 2005).

وبناء على ما سبق فإن التحليل الكيفي يســـتخدم مـــن أجـــل وصـــف وتفســـير الملاحظات المباشرة لسلوك المتعلم أثناء التعلم. أو تقييم برنامج ما. أو لتطوير موضـــوع معين. ويمكن جمع بيانات البحث بواسطة المقابلة أو الملاحظة وهما أداتـــان مرتبطتـــان عادة بأسلوب التحليل الكيفي. ثم صياغة أو ترميز تلك البيانات بأسلوب تحليـــل البيانـــات تحليلا كميا. ومع ذلك فإن التحليل نفسه يعد تحليلا كيفيا. (ستروس وكوربين. ١٩٩٩: ١٩).

وقد استخدم التحليل الكيفي لتفسير البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات التقويم غير الرسمية (سجل التعلم-بطاقة التقويم الذاتي-بطاقة الملاحظة) وحولت البيانات الكيفية إلى كمية حتى يسهل تفسيرها. وقد كانت النتائج كما يلي:

- ٩٦% من الطالبات وجدن أن نموذج رحلة التدريس ساعدهن علـــى الـــتعلم بشـــكل أفضل. وساعدهن على التعرف على نقاط ضعفهن والعمل على علاجها.
- ٩٨% من الطالبات أكدن أنهن وصلن إلى مستوى متقدم من الإتقان.
- ٩٨% من الطالبات أكدن على أن النموذج ساعدهن على أن يكون تعلمهـــن تعلمـــا ذا معنى. وأصبحن قادرات بأنفسهن على إضافة المعنى لكل ما تم تعلمه من خلال تنظيم البنى المعرفية بربط ما سبق تعلمه بالتعلم الجديد.
- ٩٦% من الطالبات أكدن أن النموذج ساعدهم على استخدام وتنمية قـــدراتهن العقليـــة والتفكيرية.

- ٩٨% من الطالبات أكدن أن استخدام النموذج ساعدهن على تنظيم المعلومات وترسيخها وتثبيتها في بنياتهن المعرفية بشكل مكنهن من استرجاعها بشكل أسرع وأفضل من حفظها وتكرارها.
- ٩٦% من الطالبات يعتقدن أن النموذج ساعدهن على زيادة دافعيتهن للتعلم بشكل عام ولتعلم الكيمياء بشكل خاص، وأصبحن أكثر شغفا بتعلم الكيمياء.
- ٩٦% من الطالبات يعتقدن أن النموذج ساعدهن على تنمية الثقة بأنفسهن وبقدراتهن بصورة ساعدتهن على اكتشاف بعض جوانب شخصياتهن الإيجابية.
- ٩٥% أكدن أن استخدام النموذج ساعدهن على تنفيذ التجارب العلمية بدرجة عالية من الإتقان.
- ٩٦% من الطالبات أكدن أن أنشطة التفكير والإثراء ساعدتهن على إعطاء أذهانهن شحنة عالية من الإثارة فأبدعن في اختيار حلول لتلك الأنشطة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي وتفسيرها:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي بين المتوسط البعدي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس) وذات المتوسط لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة)، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج رحلة التدريس.

وحول اتفاق أو اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت النماذج التركيبية التوليفية نجد اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتيجة دراسة كل من

(الخراشي ١٩٨٦؛ المغاوري ١٩٩٧) في فاعلية النماذج التركيبية التوليفية في تنمية التحصيل الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (الشربيني ٢٠٠٥؛ الشافعي ٢٠٠٥) على دور الفهم ومشاركة الطلاب النشطة في تنمية التحصيل الأكاديمي، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج كل من الدراسات التالية (الجندي وصادق٢٠٠٠؛ الباز ٢٠٠٢؛ يوسف ٢٠٠٢؛ Akkus 2003) التي أثبتت دور استخدام نماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية التحصيل الأكاديمي في الكيمياء، في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة (German 1989) التي أثبتت عدم فاعلية النموذج التركيبي التوليفي في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

- إن نموذج رحلة التدريس مستمد من عدة توجهات ومبادئ تدريسية متنوعة منها: التعلم ذو المعنى –التعلم من أجل الفهم–تدريس التفكير–التعلم الإتقاني–إثراء التعلم، وقد دمجت هذه التوجهات والمبادئ التدريسية في نموذج رحلة التدريس الأمر الذي أسهم في زيادة فاعلية التعلم وساعد في تنمية التحصيل الأكاديمي.
- اهتمام هذا النموذج بالكشف عن التصورات الخطأ لدى الطالبات الأمر الذي ساعد في إيجاد جسر بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، وأسهم أيضا في فهم المادة العلمية وبالتالي زيادة تحصيل الطالبات لها، وهذا يتفق مع الدراسة التي توصلت إلى أن تغيير المعتقدات والمفاهيم الخاطئة يتطلب جهودا متنوعة لإعادة المفاهيم واستيعابها بشكل جيد، ومن ثم استقرارها.

- اعتمد نموذج رحلة التدريس -في البحث الحالي- على استخدام التعلم التعاوني في تنفيذ أنشطة حدث الفهم/الإتقان مما ساعد على التقليل من اعتماد الطالبات على المعلمة وزاد من مسئوليتهن عن تعلمهن، كما أن التفاعل بين الطالبات في مجموعات غير متجانسة ساعد في أن تتعلم الطالبات ذوات التحصيل المنخفض والمتوسط من الطالبات ذوات التحصيل العالي، مما ساعد على زيادة تحصيل هؤلاء الطالبات.
- تنظيم المحتوى العلمي على شكل أسئلة وقصص ورسومات ومهام حقيقية مثيرة لاهتمام الطالبة، ومشكلات تتحدى تفكيرها، الأمر الذي زاد من ميل الطالبة إلى التعلم الذي بدوره رفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلومات والمعارف الجديدة.
- استخدام أدوات متعددة لمراجعة الفهم مثل الأسئلة الشفهية والاختبارات الكتابية وسجل التعلم وبطاقة الملاحظة ساعد الطالبات على التأمل والتفكير فيما يتعلمونه في كل مرحلة من مراحل النموذج، وبالتالي مراجعة فهمهن والتأكد من تحقق النتائج المرغوب فيها مما ساعد في تنمية التحصيل الأكاديمي ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (الرويثي ٢٠٠٦) التي أثبتت فاعلية استخدام مثل هذه الأدوات في تنمية الفهم لدى الطالبات وجعل بيئات التعلم أكثر فاعلية، كما أن استخدام ملفات الأعمال وتوفر التغذية الراجعة وإتاحة الفرص المتعددة لهم للتأمل في أعمالهن والحكم عليها وكتابة التعليقات الخاصة بها وتبرير ذلك وإعطائهن الفرصة أيضا لاختيار وتأدية بعض التكليفات والمهام الاختيارية مع تبرير سبب اختيارهن لها بأسانيد منطقية. كل ذلك ساعد الطالبات على تجهيز معلوماتهن بصورة منظمة والتفاعل العميق مع محتوى المادة الدراسية وتفاصيلها وإجراء تحويلات عليها، كما ساعد على ذلك أيضا المناقشات بين المعلمة والطالبات مع بعضهن البعض، مما أتاح الفرصة لتلقي التغذية

الراجعة التي شجعت على الفهم العميق، كل هذا أدى إلى نمو قدرات الطالبات على فرض الفروض والتنبؤ واتخاذ القرار المناسب وإعطاء تفسيرات علمية صحيحة مدعمة بالأدلة المنطقية.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي الثاني وتفسيرها:

أظهرت النتائج في جدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) في اختبار عمليات العلم بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج رحلة التدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المغاوري ١٩٩٧؛ شهاب ٢٠٠٠؛ عبدالعزيز ٢٠٠٤؛ الجندي وأحمد ٢٠٠٥) من حيث فاعلية النماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية. في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (العطار ١٩٩٩؛ فراج ٢٠٠٠؛ هوبرت ٢٠٠٢)، وقد يعود السبب فيما حققه نموذج رحلة التدريس من أثر فعال في تنمية عمليات العلم إلى ما يلي:

- تقديم أنشطة ذات مهام حقيقية تتطلب من الطالبة ممارسة مهارات التفكير العلمي كان له الأثر الذي نمى لدى الطالبات الثقة في قدراتهن على تحمل مسئولية تعلمهن، كما زادت من قدرتهن على الملاحظة والاستنتاج والتنبؤ وتفسير البيانات وفرض الفروض وإجراء التجارب المعملية.
- يركز نموذج رحلة التدريس على الطالبة باعتبارها محور العملية التعليمية فهي التي تخطط وتبحث وتكتشف وتنفذ وتقيم خطتها والنتائج التي توصلت إليها، كل ذلك يحدث في جو جماعي يساعد الطالبة على المنافسة مع الأخريات، كما يتم توزيع المهام بينهن

بشكل دوري، مما يعطي فرصا متساوية للجميع للاشتراك في عملية التعلم نتيجة للخبرات التي تمر بها الطالبة أثناء التعلم وفقا لأحداث هذا النموذج كل ذلك أدى إلى تنمية عمليات العلم لدى الطالبات.

- تنوع مستويات الأنشطة المقدمة من خلال أحداث النموذج المتنوعة وما تتطلبه من مستويات عقلية متنوعة، وتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة لعرض هذه الأنشطة كلها عوامل قد تؤدي إلى تنمية عمليات العلم.
- إن نموذج رحلة التدريس لا يركز على الجانب المعرفي بقدر ما يركز على العمليات العقلية العليا من مهارات التفكير. وأساليب بحث من خلال ما يقدمه من أنشطة وتجارب عملية تتطلب من الطالبات القيام بتنفيذها وممارسة سلسلة من العمليات العقلية بهدف اكتشاف المعرفة بأنفسهن، والتوصل إلى معرفة جديدة، كما أن صياغة المهام في صورة أنشطة تعتمد بالدرجة الأولى على الملاحظة من جانب الطالبات والتوصل إلى استنتاجات وتنبؤات تتلاءم مع ما يتوافر لديهن من ملاحظات مع القدرة على تفسير البيانات والمعلومات التي تتضمنها الجداول والرسوم البيانية المتضمنة في المهام وما تتطلبه تلك المهام من فرض للفروض واختيار أنسبها كحل للمهمة عن طريق التجريب، كل ذلك ساعد على نمو هذه العمليات:
- أتاح نموذج رحلة التدريس للطالبات ممارسة الأنشطة في جو من التفاعل الاجتماعي الذي يشجع التفاعل اللفظي بين أفراد المجموعة الواحدة مما يؤدي إلى بيئة إيجابية نشطة أثناء التعلم تشجع الطالبات على المشاركة في المناقشات التي من خلالها يتم تعديل الأداء لبعض عمليات العلم، بل تحسن هذا الأداء وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (محمود، ١٩٩٥) التي أشارت إلى أن الأجواء الصفية المناسبة تزيد من درجة التفاعل

الصفي، وتعطي الطالبات الحرية بأن يعبرن عما يدور في أنفسهن من أفكار ومناقشة هذه الأفكار –مهما كان مستواها– بأسلوب محبب ينعكس إيجابيا على الطالبات فتزداد لديهن الرغبة في تعلم الكيمياء واكتساب عمليات العلم. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (أبو علي ١٩٩٣) حيث وضح أن المناخ الصفي الجيد القائم على التفاعل الأكاديمي والاجتماعي الذي يسوده التنظيم والوضوح يؤدي إلى زيادة اكتساب عمليات العلم.

- طول الفترة الزمنية التي استخدمت للتدريس وفق نموذج رحلة التدريس كانت كافية – نوعا ما– لتنمية عمليات العلم لدى الطالبات.

ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي الثالث وتفسيرها:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مقياس الدافعية للتعلم بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة. وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لنموذج رحلة التدريس، وقد يعزى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم إلى ما يلي:

- طبيعة المهام التعليمية التي تم تقديمها للطالبات في كل حدث من أحداث النموذج كان لها أكبر الأثر في تنمية دافعية الطالبات لتعلم مادة الكيمياء وهذا ما تم ملاحظته من حيث إقبال الطالبات على التعلم بشغف كبير. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Eccles 2005) فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم وطبيعة المهام التعليمية التي تقدم للطلاب. فكلما كانت هذه المهام غنية وثرية كلما أقبل

الطلاب عليها بشوق ومتعة وتكونت لديهم اتجاهات ومشاعر إيجابية وزيادة الثقة بالقدرة على النجاح في مختلف الأنشطة وفي الحياة أيضا.

- توفير خبرات متعددة ومتكاملة تساعد الطالبة على التفاعل معها والتحمس لإنجازها بالاعتماد على نفسها وتحمل مسئولية تعلمها، ويؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة من حرص الطالبات على أداء الاختبار التشخيصي ليتعرفن على مستوى أدائهن التعليمي وحرصهن على التفوق والوصول إلى مستوى الإتقان مما ساعد على زيادة ثقة الطالبة بنفسها وبقدرتها على التعلم والفهم دون الاعتماد الكلي على المعلمة.
- عناصر الإثارة والتشويق المتضمنة في الأنشطة التعليمية، وخاصة تلك المقدمة ضمن صيغة التحفيز أو أنشطة الإثراء، ربما له تأثير على زيادة دافعية الطالبات للتعلم، فقد لوحظ إقبال الطالبات على الاستماع لصيغة التحفيزي وأبدت بعضهن رغبتها في تقديم صيغة التحفيز، بالإضافة إلى حرص الطالبات على الإجابة عن معظم الأنشطة الإثرائية –مع أن المطلوب هو أن تختار الطالبة نشاطا واحدا– والإبداع في الإجابة عن تلك الأنشطة والمهام.
- الحرص على عرض إجابات الطالبات عن أنشطة التفكير وأنشطة الإثراء والتعقيب عليها مع إبراز الجوانب الإبداعية في تلك الإجابات وتقديم تعزيز لفظي يتناسب مع إنجاز الطالبات زاد من طموح الطالبات وثقتهن بقدراتهن وبمعلوماتهن، ودفعهن إلى العمل والمثابرة وتحمل المسئولية والسعي وراء النجاح، ومواجهة الصعاب والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز ما يصعب من أعمال والاستمتاع بالتنافس وهذه كلها عوامل تساعد على تنمية دافعية الطالبات للتعلم.

- ارتفاع التحصيل الأكاديمي لطالبات المجموعة التجريبية ربما يكون له أثر في تنمية دافعية الطالبات للتعلم وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (Bruinsma 2004) من وجود علاقة قوية بين الفهم العميق للمعلومات وطرق معالجتها والدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، فقد لوحظ أن الطالبات أصبحن أكثر التزاما بإكمال المهام اللاتي يكلفن بها، وأكثر استعدادا للعمل داخل الفصل الدراسي، كما زادت قدرتهن على معالجة المعلومات ومناقشتها وتحليلها مما كان له أكبر الأثر في إدراك الطالبة لقدراتها ومهاراتها وكفاءتها الذاتية كل ذلك ساعد على تنمية دافعيتها للتعلم.
- المستوى العمري لطالبات الصف الثاني له دور كبير في تنمية الدافعية للتعلم، حيث أن العمر الذي يتراوح ما بين ١٧-١٨ سنة تكون فيه الطالبة أكثر قدرة على ممارسة عمليات عقلية عليا، وكذلك أكثر إصرارا على تحقيق مستويات عالية من النجاح الأكاديمي الذي يؤدي بدوره إلى مساعدتهن على اختيار التخصص الذي يرغبنه في المستقبل، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (قطامي ٢٠٠٣) من أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم والعمر فكلما تقدمت الطالبات في العمر تزيد عملية انضباطهن وتركيزهن على المواقف التعليمية وتجعل دافعيتهن موجهة نحو تحقيق الهدف، بالإضافة إلى تطور عملياتهن على المواقف التعليمية وقدرتهن على إحداث التوازن في بنيتهن المعرفية، وتسهم في جعلهن أكثر انضباطا وتحكما في عملية تعلمهن وتوجيههن نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه.
- منح نموذج رحلة التدريس الطالبات بيئة صفية تختلف عن البيئة المألوفة، فقد أعطى للطالبة حرية أكبر في التصرف والتعبير عن الرأي، وبيان موقفها من بعض القضايا،

وتحمل مسئولية العمل وليس الجلوس والاستماع للمعلمة، مما قد يؤثر علـــى إقبـــال الطالبة على التعلم.

تفسير بيانات البحث الكيفية:

أظهرت النتائج بعض إيجابيات نموذج رحلة التدريس في تدريس الكيمياء ومنها ما يلي:

- جعل تعلم الكيمياء أمرا ممتعا ومشوقا.
- ساعد على ترسيخ المعلومات وتثبيتها وعدم نسيانها وبقاء أثر تعلمها.
- أشارت آراء الطالبات إلى أن نموذج رحلة التدريس ساعدهن على تطوير قدراتهن العقلية والعلمية، خاصة في قدرتهن على الملاحظة واستنتاج الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج والتنبؤ بالحلول المتوقعة عن طريق فرض الفروض كحلـــول محتملـــة للموقف التعليمي ومحاولة جمع المعلومات ذات العلاقة بالموقف وتفســـير الرســـوم والجداول ذات العلاقة ومن ثم تجريب الفرض المختار. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجندي وصادق ٢٠٠١؛ عبدالعزيز ٢٠٠٥) التي ترى أن استخدام استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة تنشط من عمليات التقويم الذاتي وتسهم فـــي تنمية الثقة لدى المتعلمة بقدراتها العلمية.
- وفر النموذج فرصا للتعامل مع الأدوات والأجهزة الكيميائية التي نـــادرا مـــا كـــن يمسكنها بأيديهن فقد اقتصرت معرفتهن بها على مجرد رؤية المعلمة وهـــي تقـــوم بإجراء التجارب والعروض أمامهن.
- ساعد النموذج الطالبات على تنمية مهارات التعامل مع الحاســـب الآلـــي وخاصـــة البحث عن المعلومات من خلال الإنترنت.

- ساعد استخدام سجل التعلم الطالبات على تنظيم المعلومات وحفظهـا أفضـل مـن الكتابة في الدفتر. كما أنه وفر لهن الوقت والجهد في تجميع ما تم دراسـته وذلـك وفقا لآراء الطالبات أنفسهن, وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (بكار والبسام ٢٠٠١؛ سعيد ٢٠٠٢) في أن سجل التعلم يعطي المتعلم قـدرا مـن المسئولية الذاتية تجاه تعلمه وتمكنه من استرجاع النجاح الذي أصابه والإخفاقـات التي وقع فيها بأقل وقت وجهد, وهذا يتفـق مـع دراسـة (Erduran&Duschi 1995) التي توصلت إلى فاعلية استخدام سجل التعلم بواسـطة المعلـم والطـلاب كمؤشر لتقويم وتنمية الفهم لدى الطلاب.
- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات, وتتفق هذه مـع مـا ذكـره (تروبـردج وآخرون,٢٠٠٤: ٢٤١) وهو أن التدريس الذي يقدم أنشطة استقصـائية وتفكيريـة متنوعة يساعد في اكتساب العديد من المهارات المختلفة, بعضـها حركـي ينشـط الجسم كتركيب الأجهزة وإجراء ملاحظات وقياسات وتسـجيل بيانـات, وبعضـها الآخر فكري أكاديمي مثل تحليل البيانات, وإجراء مقارنات واتصال ومناقشة النتائج مع الطلاب والمعلم, كل ذلك ساعد في إكساب الطلاب مهارات تعلم تـدوم معهـم طوال حياتهم وينتفعون بها بشكل كبير في المستقبل.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي بما يلي:

- استخدام نموذج رحلة التدريس في تدريس وحدة "الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي، لما لذلك من أثر مرتفع في تنمية مستويات التحصيل الأكاديمي الدنيا والعليا المرتبطة بالمحتوى العلمي لهذه الوحدة.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم أثناء الخدمة بصفة عامة، ومعلمي ومعلمات الكيمياء بصفة خاصة على كيفية استخدام نموذج رحلة التدريس الذي يمكن من خلاله تحقيق نتائج أفضل في تدريس العلوم والكيمياء.

ويقترح البحث الحالي عددا من الدراسات المستقبلية منها ما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة عن أثر نموذج رحلة التدريس في مواد علمية أخرى ومراحل دراسية مختلفة.
- إجراء دراسة حول فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية متغيرات أخرى مثل تنمية الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير فوق المعرفية والاستمتاع بالتعلم ومهارة تنظيم المعلومات.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- الآغا, إحسان خليل وَ جمال عبد ربه الزعانين (٢٠٠٣): "انشطة مقترحة لتوظيف التفكير كمدخل لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظات غزة". المؤتمر العلمي السابع"نحو تربية علمية أفضل", الجمعية المصرية للتربية العلمية, فندق المرجان, فايد-الإسماعلية,٢٧-٣٠يوليو, ص ص٥٣-٧٥.
- أبو حطب, فؤاد وآمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة, مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام, رجاء محمود (٢٠٠٤): التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان, دار المسيرة.
- أبو علي, محمود محمد (١٩٩٣): "أثر المناخ الصفي على اكتساب مهارات عمليات العلم والتحصيل العلمي لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.
- أبو ناهية, صلاح الدين محمد (١٩٩١): أسس التعلم ونظرياته. القاهرة, دار النهضة العربية.
- أحمد, أبوالسعود محمد (١٩٩٨): تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية ومهارات التفكير المنطقي في ضوء أبعاد بيئة الفصل المفضلة لتعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية". مجلة التربية العلمية, الجمعية المصرية للتربية العلمية, مج ١, ع ٤, ص ص ١-٦٠.

- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٢): "أثر استخدام أنشطة الانترنت في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية في التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم". المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق بالما-أبو سلطان، ٢٨-٣١يوليو، مج١، ص ص ٣٦٥-٣٩٨.
- بكار، نادية ومنيرة البسام (٢٠٠١): "البورتفوليو: كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين". مجلة العلوم التربوية، ع٢، ص ص ١٤٣-١٦٤.
- تروبريدج، ليسلي وآخرون(٢٠٠٤): تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية. ترجمة: محمد جمال الدين وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي.
- جابر، جابر عبدالحميد (١٩٨٢): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم.القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبدالحميد (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. القاهرة، دار الفكر العربي.
- الجندي، أمنية السيد (٢٠٠٣): "اثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الاساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٦، ع ١، ص ص ١-٣٦.
- الجندي، أمنية السيد وَ منير موسى صادق (٢٠٠٠): "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة". المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٩يوليو-١ أغسطس، مج ١، ص ص ٣٦٣-٤١٢.

- الجندي, أمنية السيد وَ نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥): "اثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية". مجلة التربية العلمية, الجمعية المصرية للتربية العلمية, مج ٨, ع ١, ص ص ١-٤٩.
- الحارثي, إبراهيم محمد (١٩٩٩): تعليم التفكير. الرياض, مدارس الرواد.
- حجازي, رضا السيد (١٩٩٨): "فعالية برنامج تدريبي باستخدام خرائط المفاهيم في استراتيجيات مشكلات الكيمياء وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية".رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, جامعة المنصورة.
- حماده, حسن أحمد(١٩٩٣): "مدخل عمليات العلم وملاءمته لتدريس العلوم". رسالة التربية, وزارة التربية والتعليم والشباب, دائرة البحوث التربوية, مسقط, ع ٩, ص ص ١٠١-١١٣.
- حميده, إمام مختار وَ آخرون (٢٠٠٠): مهارات التدريس. القاهرة, مكتبة زهراء الشرق.
- الخراشي, صلاح عبدالسلام (١٩٨٦): "فاعلية استخدام نموذج مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية". مجلة التربية المعاصرة, ع ٥, ص ص ٣٤٦-٣٨٦.
- الخضر, نوال سلطان (٢٠٠٠): "فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم". رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الرياض.

- الخطيب، نجوى محمد (١٩٩٥): "فعالية بعض نماذج تدريس المفاهيم على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة في الكيمياء واتجاهاتهم نحوها". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الخليلي، خليل يوسف وَ عبدالله حسين حيدر وَ محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبي، دار القلم.
- دانيلسون، شارلوتي (٢٠٠١): مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها "إطار نموذجي". ترجمة: عبدالعزيز سعود العمر. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرويثي، إيمان محمد (٢٠٠٦): "فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): مهارات التدريس. رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣أ): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣ب): نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا. القاهرة، عالم الكتب.
- ستراوس، آنسليم وجوليت كوربين (١٩٩٩): أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة. ترجمة: عبدالله الخليفة. الرياض، مركز الطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة.

- سعيد, أيمن حبيب(٢٠٠٦): "أثر استخدام استراتيجية "حلل – إسأل – استقص A.A.I" على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء". المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل", الجمعية المصرية للتربية العلمية, فندق المرجان –فايد– الإسماعيلية, ٣٠/٧ – ١/٨, مج ٢, ص ص ٣٩١-٤٦٤.
- السميري, لطيفة صالح (٢٠٠٥): "فاعلية أنموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض". مجلة جامعة الملك سعود, العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(١), مج ١٨, ص ص ٤١-٨٧.
- السيد, يسري مصطفى (٢٠٠٠): "فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات". مجلة التربية العلمية, الجمعية المصرية للتربية العلمية,مج ٣, ع ٤, ص ص ٢٠٧-٢٤٧.
- سيلفر, هارفي ف وَ ريتشارد وسترونج وَ ماثيوج بريني(٢٠٠٦): لكي يتعلم الجميع دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية, الدمام, دار الكتاب التربوي.
- الشافعي, سنية محمد (٢٠٠٥): "فعالية وحدة تعليمية مقترحة في الكيمياء قائمة على التصميم الارتجاعي في تحقيق الفهم العلمي لتلاميذ المرحلة الثانوية العامة". المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول", الجمعية المصرية للتربية العلمية, جامعة عين شمس, فندق المرجان – فايد – الإسماعيلية, ٣١يوليو-٣ أغسطس, مج ١, ص ص ١٩١-٢٢٨.

- الشربيني، أحلام الباز (٢٠٠٥): "فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". المؤتمر العلمي السابع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول". الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق المرجان –فايد–الإسماعيلية، ٣١يوليو–٣ أغسطس، مج ١، ص ص ٢٩٩–٣٥٠.
- شهاب، منى عبدالصبور(٢٠٠٠): "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج٣، ع٤، ص ص ١–٤٠.
- صادق، منير موسى (٢٠٠٤): "أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية 'OEP's' في التحصيل والتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي". المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي". الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق المرجان، فايد–الإسماعيلية، ٢٥–٢٨ يوليو، مج٢، ٤٠٧–٤٤٩.
- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض، مكتبة الرشد.
- صبري، ماهر إسماعيل وَ محب محمود الرافعي(٢٠٠١): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض، مكتبة الرشد.
- الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٠): "فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي". المؤتمر العلمي الرابع "التربية العلمية للجميع". الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، القرية الرياضية بالإسماعيلية، ٣١يوليو–٣ أغسطس، مج ٢، ص ص ٤١٥–٤٦٦.

- عبدالعزيز، نجوى نورالدين (٢٠٠٤): "فعاليــة وحــدة مقترحــة باســتخدام مــدخل الاكتشاف شبه الموجه على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحــو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعــدادي المعتمــدين والمســتقلين عــن المجــال الإدراكي".مجلة التربية العلمية، مج ٧، ع ٤، ص ص ١٥٧-١٩٧.
- العطار، محمد عبدالرؤوف (١٩٩٦): "فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني فــي تدريس الفيزياء على تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والاتجاه نحو المادة لــدى طالبات الصف الأول الثانوي". مجلة كلية التربية ببنها، جامعــة الزقــازيق، مــج٤، ع٢٤، ص ص ٢١٥-٢٥٣.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤): التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي، السعيد جمال عثمان (١٩٩٧): "فاعلية بعض استراتيجيات تعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية". رسالة دكتوراه غير منشــورة، كليــة التربيــة، جامعــة الأزهر.
- علي، محمد السيد (١٩٩٨): علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المــديولات. المنصورة، عامر للطباعة والنشر.
- علي، محمد السيد (١٩٩٨): مصطلحات في المناهج وطرق التــدريس. المنصــورة، عامر للطباعة والنشر.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٢): التربية العلمية وتدريس العلــوم. القــاهرة، دار الفكــر العربي.

- علي، محمد السيد وَ محرز عبده الغنام(١٩٩٨): "فعالية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم". مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة، ع٣٧، ص ص ٥١-٧٨.
- عميره، إبراهيم بسيوني(١٩٩١): المنهج وعناصره. ط٣، القاهرة، دار المعارف.
- عميره، إبراهيم بسيوني (١٩٩٨): الأنشطة العلمية غير الصفية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فراج، محسن حامد(٢٠٠٠):"مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية، مج٣، ع٢، ص ص ١-٤١.
- فيله، فاروق عبده وَ أحمد عبدالفتاح الزكي (٢٠٠٤): معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف(٢٠٠٠): "أثر كل من الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار التعليمية". مجلة دراسات-العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي – الجامعة الأردنية، مج٢٧، ع٢، ٣٩٨-٤١٣.
- محمود، رغدة إدريس (١٩٩٥):"أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة العلوم العامة على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة السادس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- المغاوري، عزة محمد (١٩٩٧): "فاعلية استخدام نموذج "كارين" للتدريس في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي نحو دراسة العلوم". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- النجدي، أحمد وآخرون (١٩٩٩): سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القـاهرة، دار الفكر العربي.
- يوسف، محرز عبده (٢٠٠٢): "فعالية تدريس الكيميـاء بمسـاعدة الحاسـوب فـي التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصـف الأول الثانوي". المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق بالما- أبو سلطان،٢٨-٣١ يوليو، مج٢، ص ص ٣٩٩-٤٣٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Akkus, H.; Kadayifci, H. and Atasoy, B. (2003): "Effectiveness of Instruction Based on the Constructivist Approach on Understanding Chemical Equilibrium Concepts". Research in Science & Technological Education, Vol.21, No.2, pp.209-227.
- Beyer,B.(1997):Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach. Boston:U.S, Allyn&Bacon.
- Bruinsma, M.(2004): "Motivation Cognitive Processing and Achievement in Higher Education". Learning and Instruction, Vol.14, No.6, pp.549-568.
- Carin, A.(1993): Teaching Science Through Discovery. Seven Edition, New York, Merrill an Imprint of Macmillan Publishing Company.

- Eccles, J. (2005):"Studying the Development of Learning and Instruction". The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction, Vol.15, No.2, pp.161-171.
- Erduran, S. & Dushi, R. (1995):"Using Portfolio to Assess Student, Conceptual Understanding of Flotation and Buoyancy". Paper Presented at the Annual Meeting of American Education Research Association. San Francisco, CA, PP.18-22.
- German, J.(1989): "Directed Inquiring Approach to Learning Science Process Skills Treatment Effects and Attitude in Reaction". The Association for Research in Science Teaching, Vol.26, No.3, pp.237-250.
- Huppert, J., Lomask, S. and Lazarowitz,R. (2002): "Computer Simulations in the High School: Students' Cognitive Stages, Science Process Skills and Academic Achievement in Microbiology". International Journal of Science Education, Vol.24, No.8, pp.803-821.
- Joyce, B. & Weil, M.(1995): Models of Teaching. Third Edition, New Jersey, Prentice-Hai,Inc., Englewood Cliffs.
- Kozmam, R. (2002): "Learning Chemistry Through the Use of a Representation – Based Knowledge Building Environment". Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, www.highbeam.com.
- McCormack, S.(2004):Chemistry Understanding Everything in life, the range of Chemistry-Related Degrees at UK Universities Results in out Standing Job Opportunities the Independent, London, England.

- Mcroy, G. (2005): Qualitative Research. Available at: http://www.uncp.edu./home/marson\qualitativeresearch.html.
- Mills, E. (2002): "What Career Options: UK Scientific Recruitment Company, SRG, Has many Years Experience Working in the Sector and Offers an Insight into the Career Options Available to Chemistry Graduates, Journal of Chemistry and Industry, Jul, No.15, pp.61-69. "
- Posamenter, A. & Stepelman, J. (1981): Teaching Secondary School Mathematics. Columbus, Ohio, Bell and Howell Co.
- Sanchez, J.(1991): "The Construction of Biology Lessons a Metapara Dogmatic Approach ". The American Biology Teacher, Vol.53, No.7, pp.410-416.
- Spinth, B. & Spinath, F. (2005): "Longitudinal Analysis of the Link Between Learning Motivation and Competence Beliefs Among Elementary School Children". Learning and Instruction, Vol.15, No.2, pp.87-102.
- Stephanou, A. (1999): "The Measurement of Conceptual Understanding in Physics". Paper Presented at the EARLI 99 Conference, Goteberog, Sweden, August18
- Tal, R. (2003): "Student's Understanding of the Particulate Nature of Matter". School Science and Mathematics, Jun,No.1, pp.2-13.

التربية للمواطنة لطلاب الجامعات

(دراسة تحليلية)



د. سمير علو الجبار*

مقدمة:

كانت الجامعات وستظل المنوطة بتحقيق أهداف المجتمع، وهذا ما تؤكده الوثائق العالمية والمحلية الحديثة التي تبرز أهمية دور الجامعات في المساهمة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن قيام الجامعة بوظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة إنما هي محصلة جميع وظائفها الأخرى،وأن نجاحها في وظيفتي التعليم والبحث العلمي،إنما هو مرهون بشكل كبير بنجاح الجامعة في وظيفتها المجتمعية .

إن سمات العصر الذي نعيشه والتي تحمل في طياتها تناقضات وصراعات وتوترات حادة وبالغة الأثر كالتناقض بين ما هو عالمي وما هو محلي،وبين ما هو عام وما هو فردي، والتناقض بين الأصالة والمعاصرة،وبين التفجر المعرفي ومحدودية قدرة الإنسان على الاستيعاب،وبين ما هو روحي وما هو مادي لاشك تترك بصمات خطيرة وسلبية على الشباب من حيث تنشئته وتكوينه وإعداده .

وإذا كان الشباب هم أمل المجتمعات في توجيه مساراتها وتشكيل مستقبلها،وقيادة تقدمها، فهم في نفس الوقت ضحية لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات، "فالشباب في مصر خاصة،وفي العالم العربي عامة يعاني أزمات وإشكاليات حادة أكثر من أي شباب آخر بحكم عوامل يرتبط بعضها بطبيعة التحولات والمستجدات والتحديات العالمية،

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية البنات جامعة عين شمس

وأخرى ترتبط بواقع المجتمع العربي ووضعية الشباب فيه وسبل تربيته وإعداده وتنشئته"(١).

والجامعات المصرية أصبحت محاصرة بجملة تحديات عالمية وقومية ومحلية تكاد تعصف بكيانها،وتشوه جودة مخرجاتها، وتفقدها ذاتها وذاتيتها في ظل العولمة والتنوع الثقافي والتباين الاجتماعي، مما أفرز قضايا وظواهر سياسية واقتصادية واجتماعية خطيرة تركت آثارها على حركة المجتمع،وعلى تماسك النسيج الاجتماعي،وعلى قيم الوطنية والمواطنة .

وقد تعددت ظواهر وسلوكيات عدائية لدى قطاعات من الشباب تنم عن العنف تارة، وعن السلبية أحيانا، وعن العداء وعدم الانتماء تارة أخرى، مما يؤدي بالبعض إلى شيوع قيم إحباطية تدفعهم إلى الأعمال العدوانية والإجرامية، كما تدفع بالبعض الآخر إلى السلوك الانحرافي الذي يتمثل في الخروج عن القانون واللامبالاة والسلبية والانفلات وأيضا إلى تهديد الأمن القومي للمجتمع.

فقد انعكست مؤشرات تلك الأزمة " في " حالات السلبية واللامبالاة،وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية، وضعف الشعور بالانتماء، والرغبة في الهجرة،ووجود فراغ سياسي،وضعف الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة،وقلة الوضوح الفكري،وغياب الحد الأدنى من الثوابت،وضعف أو انعدام القدرة على الاختيار أمام الشباب،وسهولة التعرض لعمليات الاستقطاب " (٢).

والواقع أن " أزمة المواطنة " أصبحت ظاهرة عالمية خاصة مع تضخم نتائج وآثار العولمة،فقد ذكرت دينا كوان Dina Kiwan من جامعة لندن : " أن هناك العديد من العوامل السلبية التي أدت إلى تلك الأزمة مثل اللامبالاة السياسية لدى الشباب،والأزمة الأخلاقية في المجتمع، وأزمة الديمقراطية، وتدني أعداد الناخبين،والتغيرات القانونية، والتنوع وقضايا الهجرة، والابتعاد عن المعايير التي ينتجها التعليم،وأخيرا التفاوض بين المواطن والدولة " (٣).

فقد صدر في الولايات المتحدة الأمريكية مؤخرا كتاب "الديمقراطية في خطر" ٢٠٠٥ Democracy At Risk لمؤلفه ستيفن ماسيدو Stephen Macedo ومشاركة ثمانية عشرة آخرين من كبار علماء السياسة في أمريكا (٤).

يعرض هذا الكتاب كيف تقوض الاختيارات السياسية ومشاركة المواطنين ؟ ومصادر ومظاهر الوهن والضعف في المجتمع المدني الأمريكي، وعزوف أعداد غير قليلة من الأمريكيين عن المشاركة في الشئون العامة،وأن كل شيء ليس على ما يرام في المجتمع المدني الأمريكي.

وقد قام الباحثون بتحديد ثلاث مهام رئيسة :

١. توثيق الاتجاهات الحديثة في المشاركة المدنية.
٢. استكشاف تأثير خطط المنظمات السياسية والسياسات العامة على تلك الاتجاهات.
٣. التوصية بالخطوات التي ستزيد من كم ونوع المشاركة المدنية في أمريكا .

وقد ركز المؤلفون اهتمامهم في ثلاثة مجالات أساسية هي :

- العملية الانتخابية متضمنة الانتخابات وطرق مشاركة المواطنين.
- أثر الموقع بما في ذلك التحولات السكانية والأنماط المتغيرة للتنمية .
- الدور الحاسم للمنظمات غير الربحية والجمعيات الخيرية التطوعية متضمنا مواصلة استمرار هذه المساعدات .

وفي الآونة الأخيرة حظي موضوع المواطنة بأهمية كبرى على مختلف المستويات،فعقدت المؤتمرات واللقاءات والندوات تناقش وتنادي بمواجهة ظواهر الخلل التي تفشت بين الشباب والناشئة وأصبحت تمثل تهديدا لحاضر البلاد ومستقبلها .

فقد أكدت منظمة الأمم المتحدة في تناولها لموضوع " حقوق المواطنة والديمقراطية " على ضرورة الاهتمام برفع مستوى الخدمة المقدمة للمواطنين،وأن الجهود المبذولة يجب ألا تقتصر على محاولة رفع متوسط دخل المواطن،بل لابد أن تمتد لتحسين الخدمة المقدمة له .

كما تبنت اليونسكو الدعوة إلى الاهتمام بالمواطنة كمكون رئيس في تشكيل شخصية الإنسان،وضرورة تضمين المواطنة في المناهج الدراسية،وداخل جدران حجرات الدراسة،ومن خلال السياق الثقافي العام .

وفي مواجهة هذا الخطر الداهم أصبح حتميا التصدي لهذه الظواهر والتعرف على أسبابها الحقيقية المعلنة والخفية،وتوحيد الجهود الرسمية وغير الرسمية لكافة مؤسسات المجتمع وهيئاته ومنظماته الإعلامية والمدنية والتربوية لإصلاح الخلل وتعزيز ركائز الانتماء والوطنية ومواجهة تلك الظواهر التي تهدد أمن المجتمع وسلامته .

وتمثل الجامعة أحد المؤسسات الفاعلة والمؤثرة في مواجهة قضايا المجتمع وحل مشكلاته،ومن ثم تسهم في تقدمه وإبراز شخصيته وتحديد ملامح مستقبله، "فحينما تستطيع الجامعة حل مشاكل الجماهير يحدث الازدهار، وتزيد سرعة النمو الاقتصادي،وتختفي البطالة وتعم الفائدة،ذلك أن النمو الاقتصادي مرتبط تماما بتطوير التعليم بصفة عامة،والتعليم الجامعي خاصة " (٥).

لذا تحرص الدول على الاهتمام بالجامعات على اعتبار أن موقعها من المجتمع مرهون بقدرتها على تطوير نفسها، وتحديد حركة الفكر العلمي في أبنائها،فالتطور في حد ذاته هو ضمان البقاء والاستمرار، والتطوير هو جوهر العمل الجامعي،وبه تصبح الجامعة منارة النهضة والتقدم .

وإيمانا بأهمية الدور الذي تلعبه الجامعات في المساهمة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه، قامت وزارة التعليم العالي بتبني استراتيجية لتحسين مستوى التعليم العالي وتطويره،وتمت ترجمة تلك الاستراتيجية إلى عدد من المشروعات يتم تنفيذها حاليا وهي:(٦)

- مشروع تطوير التعليم العالي.
- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس .
- مشروع تطوير كليات التربية.
- مشروع تطوير المعاهد الفنية.
- مشروع توكيد الجودة والاعتماد .

ومن ثم تصبح لكل مؤسسة جامعية رسالة ورؤية، رسالة Mission تميزها عن غيرها من المؤسسات بما لها من خصائص متفردة تعكس فلسفتها وتحدد أغراضها وأهداف ما تحققه من أداء،أما الرؤية Vision فتتمثل في أسباب تواجدها والحالة المثالية التي تطمح في الوصول إليها .

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من الدور الحضاري للجامعة باعتبارها معقلا للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدرا لاستثمار أهم ثروات المجتمع وأغلاها وهي الثروة البشرية،أصبحت الجامعة من أهم المؤسسات المجتمعية التي يقع على عاتقها مهمة التعليم والبحث وخدمة المجتمع،وبهذا فهي تقع في الصدارة كمؤسسة معنية بتطوير المواطنة وتهيئة الظروف المناسبة لتنميتها، غير أن المجتمع هو الذي يحرك الجامعة،ويؤلف عناصر الثقافة والمناخ الجامعي الذي يتمثل في المنطلقات الفكرية للقوانين والتشريعات واللوائح والمقررات والأنشطة والامتحانات، أي أن ما يقدم في الجامعة ليس مستقلا عما يحدث في المجتمع،إلا أن الجامعة بآلياتها التقليدية الحالية لم تعد قادرة على تغيير الواقع أو تطوير الأوضاع الراهنة، أو تنمية وتعزيز المواطنة أو التحول الديمقراطي.

والتعليم الجامعي في مصر يواجه صعوبات ومعوقات مصيرية منها ما يتعلق بمخرجاته وموقف سوق العمل منها،وما ترتب على ذلك من استفحال ظاهرة البطالة وآثارها الخطيرة،ومنها ما يخيم على المناخ الجامعي من أحداث وسلوكيات وقيم تنم عن ثقافة عدائية أدت إلى حدوث المزيد من الصراعات القيمية والتبدلات في البنى التقليدية، والخروج عن التقاليد والأعراف الجامعية.

وليس أدل على ذلك من أحداث انتخابات اتحادات الطلاب بجامعتي عين شمس والأزهر مارس ٢٠٠٧، والمحالة أمام القضاء تحت مسمى قضايا "البلطجة" وبصرف النظر عن الأسباب الحقيقية لهذه الأحداث وملابساتها، فالعبرة بالنتائج، والنتيجة الأخطر هي تحول الجامعات إلى ساحات للشغب والقمع والاعتقالات، وتحول طلاب الجامعات خيرة شباب الأمة ومستقبلها إلى أعداء يقاتل بعضهم بعضا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حالة اليأس واللامبالاة والاغتراب، التي يعاني منها الشباب والشعور بالإقصاء السياسي والاجتماعي مما يمكن تسميته بأزمة المواطنة .

أضف إلى ذلك ما قرأناه على صفحات الجرائد اليومية من "قضايا التخابر لصالح إسرائيل، والتي تمثل ثاني قضية بعد أقل من شهر من القضية الأولى " (٧).

ومما يدعم ذلك ما أكدته "وثيقة حقوق المواطنة والديمقراطية" التي طرحها الحزب لوطني في مؤتمره الثاني ٢٠٠٦، فقد وصفت الوضع الراهن للمواطنة في الجامعات بأنه "نظرا لقصور برامج التعليم في الجامعات عن تقديم أي من العلوم الإنسانية التي تخاطب العقل والوجدان، فإن التوجه نحو تنمية روح المواطنة من خلال البرامج الأكاديمية يصبح منعدما تقريبا،ولا يمثل جزءا من رؤية أو رسالة أي من الكليات أو الجامعات " (٨).

وهكذا نجد أنه على الرغم من الأهمية البالغة لدور الجامعة في تربية المواطنة إلا أنه لا توجد برامج أو مقررات دراسية محددة لتعليم المواطنة أو تقويمها، وهذا ما توصلت إليه إحدى الدراسات، فقد أثبتت "أن هناك تراجعا متزايدا في قيم الولاء والانتماء لدى الشباب، مع تصاعد نمو ظاهرة التطرف بكافة أشكاله ومخاطره،وكذلك تزايد العنف

الموجه ضد المجتمع، وتكوين الشباب "ثقافة مضادة" counter culture تعبر عن أزماتهم الوجودية والروحية والقيمية والسلوكية" (٩).

وهنا تصبح الحاجة ملسة إلى التعرف على دور الجامعات في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها وكيف يمكن توعيتهم وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين يكنون كل الحب والولاء والانتماء لوطنهم .

من هذا المنطلق تتمحور الدراسة الحالية حول دور الجامعة في تربية المواطنة لدى طلابها وذلك من خلال تناول مفهوم المواطنة وأبعادها، وتربية المواطنة وأهدافها وأهميتها ودواعيها، والمنطلقات الفلسفية لتربية المواطنة، ودور الجامعات في تنمية المواطنة، وآليات تفعيل هذا الدور.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. ما مفهوم المواطنة وما أبعادها التربوية؟
٢. ما المنظور الفلسفي للمواطنة؟
٣. ما العوامل الحاكمة لقضية المواطنة؟
٤. ما آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. إلقاء الضوء على مفاهيم المواطنة وأبعادها التربوية.
٢. التعرف على المنطلقات الفلسفية للمواطنة.
٣. رصد الأبعاد الثقافية والسياسية والاجتماعية لأزمة المواطنة.
٤. تحديد آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى عدة اعتبارات منها:

١. أنها تمثل استجابة ملحة لقضية مجتمعية تهدد أمن المجتمع وسلامته وهو يواجه إشكالية خطيرة تتمثل في سلبية وإحجام شبابه عن المشاركة في بناء مجتمعهم وتنميته، حيث تعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد السياسية والاجتماعية والتربوية.

٢. أن الكشف عن العوامل المؤدية إلى ضعف المواطنة والعوامل الحاكمة لهذا الخلل وآليات مواجهته يحمي المجتمع من نشر العداوة والفرقة بين أبنائه، ويمكن من النهوض بالدور الفاعل للجامعة كمؤسسة مجتمعية علمية تربوية مسئولة.

٣. تحقيق الاستفادة المجتمعية في التنمية السياسية والثقافية والتربوية لشباب الجامعات وتفعيل مشاركتهم الإيجابية، واستقامة سلوكياتهم وأخلاقهم مما يسهم في إنقاذ المجتمع من عثرته.

٤. أن موضوعها يساير التوجهات العالمية التي تدعو إلى الاهتمام بالمواطنة كمكون رئيس في تشكيل شخصية الإنسان، وتكثيف الجهود المبذولة لتنمية المهارات

اللازمة للمواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة، ودعم المشـــاركة الإيجابيـــة فـــي المجتمع الديمقراطي.

منهج الدراسة:

على ضوء مشكلة الدراسة وتحقيقا لأهدافها تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وذلـــك لتحليل "ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقـــائع " (١٠) كما تستخدم أيضا أسلوب التحليل الفلسفي لتحليل المفاهيم المتعلقـــة بالمواطنـــة وأبعادهـــا والمنطلقات الفلسفية والعوامل الحاكمة لقضية المواطنة، وأيضا تفعيل دور الجامعات فـــي تربية المواطنة لدى طلابها.

خطة الدراسة:

تتطور خطة الدراسة وفقا لما يلي :

١. مفهوم المواطنة وأبعادها التربوية.

٢. المنظور الفلسفي للمواطنة.

٣. العوامل الحاكمة لقضية المواطنة.

٤. آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة.

أولا : المواطنة: المفهوم والابعاد التربوية

إن ارتباط الإنسان بوطنه مسألة فطرية،فالوطن مسقط الرأس،فيه يولد الإنسان وينشأ ويحيا على أرضه، وينعم بخيراته،ومن كرامته ينال عزته،يدافع عنه ويضحي من أجله.

١- مفهوم المواطنة:

المواطنة في اللغة: مأخوذةمن "وطن بالمكان-(بطن) وطنا: أقام به.(أوطــن)البلــد: اتخذه وطنا (واطنه) على الأمر: وافقــه عليــه و-القــوم :عــاش معهــم فــي وطــن واحد.(وطن)نفسه على الأمر، وله:حملها عليه.(توطن):أقام. ويقال: توطنت نفســه علــى الشيء: تهيأت له وتمهدت .و-الأرض،وبها: اتخذها وطنــا. (اســتوطن)البلــد:توطنــه. (الموطن): كل مكان أقام به الإنسان .جمع: مواطن (الوطن): مكان إقامة الإنسان ومقره، ولد به أم لم يولد .جمع: أوطان "(١١)

والمواطن: الذي نشأفي وطن ما أو أقام فيه"(١٢)

ولم يعد مفهوم المواطنة Citizenship يعني مجرد حصول الفرد على جواز ســفر مــن البلد الذي ولد فيه،أو الذي يقيم في إحدى مدنه أو أقاليمه،إنما "تعني المواطنة حقوقا معينة سياسية واجتماعية وقانونية،كما أنها تنطوي على مسئوليات تؤكد أولا على الصالح العــام قبل المصالح الخاصة والشخصية" (١٣)

- وتعرف المواطنة بأنها مجموعة خصائص وسمات تجعل الطلاب الذين يتســمون بها : (١٤)

– قادرين على تحمل المسئولية والمشاركة، وممارسة الاعتماد المتبادل، ويتصفون بروح التطوع.

– لديهم معارف ومهارات تمكنهم من السعي لحل المشكلات التــي تــواجههم فــي الدراسة وفي الحياة بأسلوب علمي.

- قادرين على ممارسة التفكير الناقد واتخاذ قرارات حول قضايا عصرية وجدلية تواجه المجتمع.

- وتعني المواطنة أيضا "ممارسة الحقوق والمسئوليات داخل المجتمعات على مختلف الأصعدة المحلية والوطنية والعالمية،واتخاذ قرارات مستنيرة، وإجراءات مدروسة ومسئولة محليا وعالميا"(١٥)

- وتعرف المواطنة أيضا بأنها "صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته عن طريق التربية الوطنية،وتتميز المواطنة بوجه خاص بولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب، والتعاون مع الآخرين،وتحقيق الأهداف القومية للدولة، وتتضمن المواطنة مستوى عال من الحرية مصحوبا بالعديد من المسئوليات، فالمواطنة هي علاقة بين الأفراد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة مع امتثال الأفراد للحقوق والواجبات"(١٦)

ويرى بعض المتخصصين أن الجانب المهم في المواطنة يتجلى فيما تحدده من مسئوليات، حيث تنقسم تلك المسئوليات إلى مجالين : (١٧)

- المسئوليات الشخصية : **Personal Responsibilities** وتشمل رعاية الشخص لنفسه، وقبول المسئولية عن نتائج أعمال الآخرين واغتنام الفرص لكي يصبحوا متعلمين، والاضطلاع بمسئوليات أحد الأسر والأصدقاء والجيران.

- المسئوليات المدنية : **Civic Responsibilities** وتتمثل في طاعة القوانين، واحترام حقوق وآراء الآخرين، ودفع الضرائب، وتأدية الخدمة العسكرية،

والتصويت، والاضطلاع الواعي باحتياجات الفرد والمجتمع والأمة.كما تشمل المسئولية المدنية أيضا الالتزام بالنزاهة والرحمة والتسامح والانصاف والثقة والاحترام وتفتح الأفق، وفتح آفاق للتفاوض والتسوية والتفاهم.

- والمواطنة الإيجابية (من وجهة نظر الحزب الوطني)" لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط، ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، كما يؤدي التطبيق المجتمعي لمفهوم المواطنة في كافة المؤسسات إلى تنمية مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، والتي تنعكس في سلوكه تجاه أقرانه وتجاه مؤسسات الدولة وكذلك تجاه الوطن، فالانتماء للوطن لا يعتمد على مفاهيم مجردة، وإنما على خبرة معاشة بين المواطن والوطن" (١٨)

أما كارنس Carens فيرى أن مفهوم المواطنة يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسة هي :(١٩)

- **البعد الأول** : المواطنة القانونية المحددة بواسطة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، فالمواطن شخص قانوني يتمتع بحرية العمل وفقا للقانون، وله الحق في حماية القانون له، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن يشارك المواطن في صياغة القانون،كما أنه لا يتطلب أن تتماثل وتتشابه الحقوق بين المواطنين.
- **البعد الثاني** : يعتبر المواطنين تحديدا وكلاء سياسيين مشاركين بفعالية في المنظمات السياسية في المجتمع.
- **البعد الثالث** : ويشير إلى المواطنة كعضوية في المجتمع السياسي الذي يمده بمصدر متميز للهوية.

في حين يرى رأي آخر أنه يمكن تحديد المواطنة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي:(٢٠)

- **البعد الفلسفي والقيمي**: ما دامت المواطنة إنتاجا ثقافيا إنسانيا (أي ليست إنتاجا طبيعيا) فهي تنطلق من مرجعية وقيمية تستوحي دلالتها من مفاهيم الحرية، والعدل، والحق، والخير، والهوية، والمصير، والوجود المشترك.
- **البعد السياسي والقانوني** : حيث تحدد المواطنة كمجموعة من القواعد والمعايير التنظيمية والسلوكية والاجتماعية داخل المجتمع، والتمتع بحقوق المواطنة الكاملة كالحق في المشاركة واتخاذ القرارات، وتحمل المسئوليات، والحق في مؤسسات وقوانين ديمقراطية، والحق في المساواة وتكافؤ الفرص.
- **البعد الاجتماعي والثقافي** : وهو كون المواطنة تصبح كمحدد لمنظومة التمثلات والسلوكيات والعلاقات والقيم الاجتماعية، بحيث تصبح المواطنة كمرجعية معيارية وقيمية اجتماعية، وكثقافة ونظام مجتمعي.

وهكذا يمكن القول أن المواطنة هي انتماء الإنسان إلى الأرض التي يستقر عليها بشكل ثابت ويحمل جنسيتها، ويكون مشاركا في حكمها، خاضعا لقوانينها، متمتعا مع غيره من المواطنين بحقوقه، وملتزما بأداء واجباته تجاه الدولة التي ينتمي إليها، فهي تشكل علاقة الفرد بالوطن، وتفرض حقوقا وواجبات بهدف تحقيق مقاصد متبادلة ومشتركة.

٢- مكونات المواطنة ومسئولياتها:

إن المواطنة لم تعد مجرد شعارات يتم ترديدها في المناسبات كما كانت في الماضي، إنما أصبحت ممارسات وسلوكيات تعبر عن منظومة المعارف والقيم والاتجاهات التي تشكل القاعدة التي تبنى عليها ثقافة المواطنة، والتي تتجلى في الوعي بالحقوق والواجبات، والمسئوليات الاجتماعية، والممارسات الديمقراطية، والمشاركة في الحياة العامة، والإيجابية والتعاون في التعامل مع الآخرين، ومن ثم فإن الحكم على سلوك الشخص بالوطنية التي تتشبع بالانتماء والولاء لابد أن يكون نابعا من منظومة متكاملة تتضمن تلك المكونات: (٢١)

أ- معارف تجعل الطالب قادرا على تفهم علاقة الإنسان بمجتمعه ومتطلبات المجتمع المدني من حيث ممارسة الحقوق والواجبات، وتأمل المعرفة وتناولها بشكل عقلاني من خلال التأمل والتفكير، لا بالحفظ والترديد، وتفهم القضايا الحياتية التي تواجه المجتمع.

ب- أنشطة تؤدي إلى إكتساب الطالب مهارات حياتية كالتعلم الذاتي،والعمل الجمعي التعاوني، وتمثل روح الفريق، ومهارات اتخاذ القرار، وجمع المعلومات حول المشكلات واقتراح وسائل وأساليب مواجهتها، وإدارة الوقت والجهد بفعالية ونشاط.

ج- منظومة القيم والاتجاهات التي تجعل الطالب يتحمل المسئولية ويقدر قيمة العمل لخدمة المجتمع، وتمثل قيم الولاء والانتماء لبلاده والاعتزاز بها، وممارسة

السلوك الديمقراطي، وتقبل الذات والزملاء، وتمثل روح التطوع والمغامرة المحسوبة.

وتتمثل واجبات المواطنة المسئولة فيما يلي: (٢٢)

١) دفع الضرائب.
٢) الخدمة في القوات المسلحة للبلاد عند الاستدعاء.
٣) طاعة القوانين الإدارية المشرعة بواسطة الحكومة.
٤) التظاهر بالالتزام والولاء إلى المجتمع والأوضاع السياسية الديمقراطية.
٥) المواطنة البناءة لأوضاع الحياة السياسية والمدنية.
٦) المشاركة لتحسين نوعية الحياة السياسية والمدنية.
٧) احترام حقوق الآخرين.
٨) الدفاع عن حقك وعن حقوق الآخرين ضد أولئك الذين ينتهكونها.
٩) ممارسة الحقوق.

وانطلاقا من اعتبار المواطنة مجموعة من القيم والنظم المشتركة، يمكن تحديد عناصر المواطنة في:

أ- الانتماء: أي الشعور بالانتماء إلى الجماعة وإلى الوطن، مما يجعل المواطن يندمج ويتمثل ويتبنى خصوصيات وقيم الوطن الذي ينتمي إليه.

ب- الحقوق : أي التمتع بحقوق المواطنة الخاصة والعامة، كالحق في الصحة والتعليم والعمل والأمن والخدمات الأساسية، وحرية التعبير والانتماء والمشاركة السياسية، والحق في حياة كريمة.

ج- الواجبات : كاحترام النظام العام، وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات العامة، والدفاع عن الوطن، والوحدة الوطنية، والمساهمة في بناء ورفعة الوطن.

د- المشاركة المجتمعية: وتتمثل في المشاركة في اتخاذ القرارات السياسية العامة كالترشيح والانتخاب، والمشاركة في الأعمال التطوعية، في كل ما يعلي من شأن الوطن وتقدمه.

٣- التربية من أجل المواطنة:

تعد تربية المواطنة Citizenship Education نمطا من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية. فالتنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان، ذلك أن مقومات شخصية الفرد إنما تتبلور وتتحدد من خلالها.

والتربية من أجل المواطنة يجب أن تقوم على : (٢٣)

- التبصر وتكوين الهوية.
- الوعي الذاتي والاستقلال.
- الأدوار الاجتماعية والسياسية.
- الكفاية والمهارات والميول.

وتتمثل غاية التربية من أجل المواطنة في تكوين المواطن الواعي الممارس لحقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، والعمل منذ مراحل العمر الأولى على تنمية

القدرات والطاقات التي تؤهله في المستقبل لحماية خصوصياته، وممارسة حقوقه وأداء واجباته بكل وعي ومسئولية.

فالإحساس بالمواطنة ينمو عن طريق سعي المواطن إلى اكتشاف ذاته وبيئته، ثم عن طريق المعرفة والمعايشة والتفاعل، ومن خلال هذا الاكتشاف تتشكل لديه التصورات والاقتناعات المرتبطة بوجوده، والوعي بمختلف الأبعاد الثقافية والاجتماعية والمدنية، مما يساعده على بناء القدرات والمهارات التي تمكنه من الإبداع والابتكار والتميز من أجل تطوير مسيرة الوطن.

وتتمثل المواهب والسلوكيات الرئيسة التي تخطط التربية للمواطنة من أجل تنميتها فيما يلي:(٢٤)

- المسئولية الأخلاقية والاجتماعية:Social and Moral Responsibility

وتتمثل في تعليم الثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي والأخلاقي المسئول سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، وتجاه من هم في السلطة أو الآخرين غيرهم.

- المشاركة المجتمعية : Community Involvement

تعلم عن المشاركة في المجتمع، وكن مشاركا بفاعلية في الحياة، واهتم بقضايا المجتمع بما في ذلك التعلم من خلال المشاركة المجتمعية.

- محو الأمية السياسية :Political Literacy

تعلم عن المؤسسات والمشكلات والممارسات الديمقراطية، وكيف تكون فاعلين ومتفاعلين في حياة الأمة محليا وإقليميا وقوميا من خلال المهارات والقيم والمعارف.

والتربية على المواطنة تخاطب عقل المواطن لتمده بالمعارف اللازمة عــن تــاريخ بلاده وحضارته، والمعلومات الضرورية عن حقوقه وواجباته، كماتخاطب أيضا وجــدان المواطن لتشكل لديه منظومة أخلاق وقيم تنمي لديه الإحساس بالفخر والاعتزاز، وتحفزه على الإخلاص والتضحية والعطاء، كما تتجه إلى حواسه لتنمي المهــارات الكافيــة فــي المجالات العلمية والتقنية التي تجعله قادرا على التميز والإبداع من ناحية، وقــادرا علــى معرفة حضارته والدفاع عنها من ناحية أخرى .

والتربية من أجل المواطنة يجب أن تكون عملية مستمرة، بحيث يوجه الاهتمام الدائم بتكوين المواطن، وتنمية وعيه بحقوقه وواجباته، وتطوير مستويات مشاركته الدينامية في مجتمعه. وهكذا يتضح أن أهداف التربية من أجل المواطنة ليست مجرد سطور في وثائق رسمية، إنما هي مرامي وغايات نسعى إلى تحقيقها من خلال الممارســات والتطبيقــات والتضمينات حيث يتضح ذلك من خلال أهداف وأهمية التربية من أجل المواطنة.

أ) أهداف التربية من أجل المواطنة:

تسعى تربية المواطنة إلى تحقيق العديد من الأهداف على مختلف المستويات، وفــي مختلف مراحل التعليم، بحيث يتم تضمين قيم وثقافة المواطنة في المنظومة التعليمية .

إن أهداف تربية المواطنة يجب أن تمثل أحد التوجهات الرئيسة في السياسة التعليمية التي تستمد أهدافها ومضامينها من الفلسفة الاجتماعية السائدة بحيث يتضــح ذلــك علــى مستوى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.

وتؤكد تربية المواطنة على نوعين من القيم في تحقيقها لأهدافها : قيم فردية،وأخرى اجتماعية.

فعلى المستوى الفردي، فإن أهداف التربية من أجل المواطنة تسعى إلى تدعيم عدة مبادئ منها : (٢٥)

- التعامل مع قضايا الوطن بإيجابية ومسئولية.
- احترام مقدسات الوطن مع الثقة الكاملة بالنفس.
- ممارسة السلوك الديمقراطي وقبول التعدد.
- حب العمل والإخلاص فيه للنهوض بالمجتمع ثقافيا واقتصاديا .

أما القيم الاجتماعية، فتتمثل في مجموعة من المبادئ منها:

- الشعور بالهوية الوطنية والاعتزاز بها والتضحية من أجلها.
- التفاعل مع الثقافات والحضارات الأخرى في جو من الحوار والموضوعية.
- تعزيز ثقافة أداء الواجبات قبل أخذ الحقوق.
- ترسيخ قيم وعادات احترام القوانين والأعراف المحلية والدولية.

أما على المستوى الوجداني فالهدف هو التشبع بقيم المواطنة بوجهيها الحقوق والواجبات، وكذلك تكوين مواقف إيجابية تخدم المواطنة الفعالة التي من شأنها تجاوز المفاسد الأخلاقية التي يشهدها المجتمع بتعدد مظاهرها وأشكالها من اللامبالاة والاستهتار، وتضخيم مطلب الحق على حساب أداء الواجب، مما يتطلب معه تفعيل الممارسات والتطبيقات والأعمال الملموسة التي تترجم قيم المواطنة الفاعلة، "فالمواطن الصالح هو الذي يتمسك بالقانون، ويتمتع بروح وطنية، ويمارس المشاركة السياسية عن طريق

التصويت لصالح ممثليه، فالمواطنة لا تكتسب إلا عندما يكون هناك ضمان للوضع المدني والقانوني" (٢٦).

ب) أهمية التربية من أجل المواطنة:

لا شك أن المواطن نواة الوطن، والوطن حصاد المواطن، ومن هنا تأتي أهمية تربية المواطنة التي هي عملية تواصل لتعميق الشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن، والاعتزاز به، والتمسك بقيمه وهويته.

وتتضح أهمية تربية المواطنة في أنها تعيد التوازن فيما يتسم به عالمنا اليوم من " شيوع التوترات بين المحلي والعالمي، بين الاقتصادي والاجتماعي، بين العرض والطلب، بين الفقراء والأغنياء، بين التراثية والحداثة، بين الوحدة الوطنية والنزعات الطائفية، بين الولاءات الضيقة و الانتماء الوطني، بين نمط الحياة العالمية ونمط الحياة القومية، بين حرمان البطالة وحق العمل، بين الرؤية على المدى القصير والمدى الطويل، بين القيم المادية الربحية والقيم الإيمانية الدينية، بين زيادة معدلات العنف والسلام الاجتماعي"(٢٧).

وتتضح أهمية تربية المواطنة أيضا في قدرتها على التخفيف من حدة طغيان العولمة، وما صاحب ذلك من آثار سلبية مما يستدعي معه ضرورة حماية القيم، وصيانة الأخلاق "حيث ظهر عدد من الحركات الاجتماعية دفعت الدولة لمناقشة التعديلات الدولية التي تكيفها إدعاءات العولمة وشعاراتها المزيفة أحيانا، وهذا يستدعي بالضرورة الالتفات إلى حماية الخصوصية والهوية والتراث الحضاري " (٢٨) .

كما تتجلى أهمية تربية المواطنة في غرس روح التعـاون والتكافـل الاجتمـاعي، والإيجابية، واحترام النظم، وتقدير الجهود، والمشـاركة الفاعلـة فـي الحيـاة، وتحمـل المسئولية، والتمكين من المعارف والمهارات الرئيسة التي تكفل المواطنة الصالحة والحياة الكريمة.

ويشير هومانا Homana إلى أن هناك سبعة ملامح رئيسة لتربية المواطنة تتمثل فيما يلي:(٢٩)

١- الاعتراف الرسمي والقبول المجتمعي للتربية التي يجب أن يتفاعل معهـا جميـع أعضاء المجتمع.
٢- التعلم ذو المعنى للمعارف المتعلقة بالأبعاد المدنية التي تبنى على أساس التعزيـز الأكاديمي والمهارات المشتركة .
٣- التعاون في الأبعاد المدنية المتعلقة بالتعلم وحل المشكلات.
٤- الثقة المتبادلة والتفاعلات الإيجابية بين الطلاب المتطوعين والكليةوالإداريين.
٥- القيمة البالغة لمساهمة الطلاب في رسم الخطط ولمهاراتهم في الحل الجمـاعي التشاركي للمشكلات.
٦- التشاور والحوار حول القضايا، دليـل الاحتـرام ومراعـاة حقـوق الآخـرين ومشاعرهم.
٧- التعهد والالتزام من قبل مؤسسات التعليم بضرورة توفير فرص التعلم من خـلال التفاعل النشط مع المجتمع.

ثانيا: المنظور الفلسفي للمواطنة

المواطنة شأنها شأن أي مبحث أو مفهوم فلسفي أو اجتماعي، يمكن تحليله وفحصه من مختلف الرؤى والأبعاد.

ومن ثم اختلفت الرؤى وتعددت وجهات النظر حول مفهوم المواطنة، فالمواطنة وإن كانت مشتقة من الوطنية، إلا أنها تختلف عنها، فالمواطنة صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته، أما الوطنية Patriotism فهي حب الوطن والولاء له، فالوطنية هي الإطار الفكري للمواطنة، أي أن الوطنية هي عملية فكرية والمواطنة ممارسة عملية، وبذلك يكتمل معنى التجريد بالتجسيد.

والمواطنة ليست اصطلاحا حديثا، إنما يقال إن جذوره تمتد إلى الماضي البعيد حيث أسهمت الحضارات القديمة كالصينية والهندية والفارسية، وما انبثق عنها من أفكار ونظريات في وضع أسس للحرية والمساواة، الأمر الذي "فتح المجال للفكر السياسي الإغريقي ومن بعده الروماني ليضع كل منهما أسسا مفهومة للمواطنة والحكم الجمهوري (الذي كان يعني حتى قيام الثورة الأمريكية في أواخر القرن الثامن عشر الحكم المقيد في مقابلة الحكم المطلق، وليس الحكم الجمهوري كما نفهمه اليوم)، وقد أكد الفكر السياسي الإغريقي والروماني في بعض مراحلهما على ضرورة المنافسة من أجل تقلد المناصب العليا وأهمية إرساء أسس مناقشة السياسة العامة باعتبار ذلك مطلوبا في حد ذاته" (٣٠).

تطور مفهوم المواطنة واختلفت معانيه فكرا وممارسة،وذلك لتأثره بحدثين مهمين هما: استقلال الولايات المتحدة عام ١٧٨٦، والمبادئ التي جاءت بها الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، فكانتا نقطتا تحول تاريخية في مفهوم المواطنة.

في حين يرى آخرون أن " المواطنة مفهوم حديث، وأن الأفكار المعاصـرة حـول المواطنة والديمقراطية هي نتاج الثورة الفرنسية وتبعاتها، ويؤسس هؤلاء رؤيتهم على أن تطور المواطنة قام على عدد من الشروط البنيوية والثقافية المسـبقة :كالثقافـة المدنيـة، والعلمانية، وتراجع القيم الفردية،وظهور فكرة الميدان العام، والإطار العام للدولة الوطنية، ومن ثم يخلص أنصار هذا الإدعاء إلى أن المواطنة ليسـت حديثـة فقـط، بـل أيضـا غربية"(٣١).

وإذا كانت المواطنة تفاعل بين المواطن والوطن الذي ينتمي إليه ويعيش فيه، فهـي أيضا علاقة بين طرفين يترتب عليها العديد من الحقوق والواجبات لكل منهما على الآخر، تمثل في النهاية كلا متكاملا مترابطا إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء.

١. المواطنة في الإسلام:

وإذا كان الغرب لم يعرف المواطنة بشكلها الواضح إلا بعـد الثـورة الفرنسـية أواخر القرن الثامن عشر الميلادي، فقد " وضعت الدولة الإسلامية فلسفة المواطنـة فـي الممارسة والتطبيق، وقننتها في المواثيق والعهود الدستورية منذ اللحظة الأولى لقيام هـذه الدولة في السنة الأولى للهجرة، فكان أول دستور أسس على التعدديـة الدينيـة، وعلـى المساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين المتعددين في الدين والمتحدين فـي الأمـة والمواطنة"(٣٢).

فقد كانت "صحيفة المدينة" التي وضعها رسول الله صلى الله عليه وسلم بما تتضمنه من مبادئ وبنود تحدد الحقوق والواجبات لكل من سكن المدينة المنورة مسلما وغير مسلم تعبيرا حقيقيا للمواطنة في أبلغ معانيها.

هكذا أرسى الإسلام مبدأ المواطنة، فالكل شركاء الوطن لا فضل لأحد على غيره مهما اختلف معه في الجنس أو النوع أو اللون أو الدين، فقد أتى الإسلام بالمواطنة لتحقيق الحرية والمساواة والعدالة بين مختلف الأديان والمذاهب، ليعيش الناس في سلام يتبادلون المصالح والمنافع قال تعالى "يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ" سورة الحجرات :الآية ١٣.

فالإسلام أتاح حرية الرأي والاعتقاد والعبادة، فقد ساوى بين أهل الأديان الأخرى والمسلمين في الحقوق والواجبات، ولم يجبر من تحت ولايته على الدخول فيه، بل ترك للناس حرية العقيدة، قال تعالى " لَكُمۡ دِينُكُمۡ وَلِيَ دِينِ " سورة الكافرون: الآية ٦ .

فعندما بدأت العلاقات بين سلطة الدولة الإسلامية الأولى بالمدينة المنورة على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم وبين نصارى نجران سنة ١٠ هجريا، " قررت لهم الدولة الإسلامية بالعهود الدستورية الموثقة-كامل المساواة مع المواطنين المسلمين في حقوق المواطنة وواجباتها .وكان الشعار – الذي وضع في الممارسة والتطبيق هو: لهم ما للمسلمين وعليهم ما على المسلمين، وعلى المسلمين ما عليهم، حتى يكونوا للمسلمين شركاء فيما لهم وفيما عليهم، فتأسست المواطنة وحقوقها على الشريعة الإسلامية،

وبضمانة هذه الشريعة.. أي أنها غدت فرائض وواجبات وضرورات إسلامية، وليست مجرد حق من حقوق الإنسان يمنحها حاكم ويمنعها آخرون ! " (٣٣).

ولم يكن هذا المبدأ قاصرا على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، بل سار على النهج الخلفاء الراشدون ومن تبعهم، وأيضا بعد أن توالت الفتوحات واتسعت مرامي الدولة الإسلامية.وبذلك تأسست المواطنة منذ اللحظة الأولى لقيام الدولة الإسلامية.

٢. المواطنة في فلسفة الغرب:

تعددت فلسفات الغرب ورؤاهم فيما يتعلق بالمواطنة، وذلك انطلاقا من أيديولوجيات تتباين توجهاتها وأفكارها، فقد ذهب الباحثون مذاهب مختلفة في تحديد مفهوم المواطنة، فمنهم من ماثل بين المواطنة وبين الوضع القانوني، بينما يرى البعض أن المواطنة هي النشاط السياسي ذاته، وهذا التباين والتنوع إن دل على شيء فإنما يدل على خطورة الظاهرة وتعدد أبعادها وتطور مفاهيمها. إن المناقشة حول المواطنة عادة ما تعود إلى نقطة مرجعية تاريخية تتمثل في نموذجين هما: (٣٤)

١. النموذج الجمهوري : **Republic Model**

الذي نعثر على مصادره في كتابات أرسطو، وشيشرون، وروسو، وأيضا في الخبرات التاريخية المتميزة في أثينا الديمقراطية، وجمهورية روما وغيرها.

ويتمثل المبدأ الأساس في نموذج الحكم المدني، الذي يتجسد في مؤسسات وممارسات تقليدية تدعم وصف أرسطو للمواطن بأنه قادر على الحكم وتدور حول (المواطنون أولا وقبل كل شيء)،كما تتمثل أيضا في "العقد الاجتماعي" لروسو الذي يمنح المواطنين حق

المشاركة في وضع القوانين واتخاذ القرارات، ومن هنا يؤكد النموذج الجمهوري على المواطنة في بعدها السياسي.

٢. النموذج الليبرالي Liberal Model:

والذي ترجع أصوله إلى الامبراطورية الرومانية، وأوائل العصر الحديث، فقد أدى اتساع الامبراطورية إلى التوسع في حقوق المواطنة، وتحول مفهوم المواطنة وأصبح يعني الحماية بواسطة القانون أكثر من المشاركة في وضع أو صياغة القانون، وبذلك تظهر تجربة روما أن البعد القانوني للمواطنة شامل ومحدد ويمكن توسيع نطاقه.

وفي ظل الجدل القائم بين مختلف التوجهات المعاصرة يستلزم إلقاء الضوء على أبرز تلك الفلسفات في علاقاتها بالمواطنة.

أ) المواطنة الليبرالية:

تعد المواطنة أحد المفاهيم الرئيسة في الفكر الليبرالي منذ تبلوره في القرن السابع عشر الميلادي كنسق للأفكار والقيم، فقد أسس فلاسفة المذهب الفردي أمثال جون لوك، وجان جاك روسو مذهبهم على أساس الاعتراف بحقوق الإنسان وحرياته العامة باعتبارهما حقوقا طبيعية لكل فرد وليست مكتسبة، وأن مهمة الدولة ضمان واحترام تلك الحقوق.

تم تطبيق الفكر الليبرالي في الغرب في المجالين الاقتصادي والسياسي، وترتب على هذا التطبيق العديد من النتائج والآثار على العلاقات الإنسانية والترتيبات الاجتماعية خلال القرن الماضي ومطلع القرن الحالي.

إلا أنه في الآونة الأخيرة تبدو "حالة من الانكماش حتى في نظرية المواطنة، فنجد مفهوم المواطنة عند أحد واضعي النظريات الليبرالية المعاصرة "بيرس أكرمان" Bruce Ackerman الذي يتناوله في كتابه الشهير"العدالة الاجتماعية في الدولة الليبرالية" Social Justice In The Liberal State حيث يعرض لمنهجية التحليل المنظومي للمواطنة الليبرالية" (٣٥)

"والمواطنة كما يصوغها "أكرمان" تتعلق بالمشاركة الكفوءة في المحادثة في الادعاءات الأخلاقية للتصديق على المنافع المادية التي إما أن تزيد أو تنقص، فقد أسس "أكرمان" تصوره لمفهوم المواطنة على المشاركة في الحوار السياسي، ولكنه حوار حيث موضوع المحادثة دائما هو نفسه، وأطراف المناقشة دائما ينطقون الصيغة بنفس ترتيبها" (٣٦). وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حالة من الركود.

وقد شهد مفهوم المواطنة تغيرات عديدة في المضمون والدلالة، فلم يعد يصف فقط العلاقة بين الفرد والدولة في شقها السياسي القانوني كما كان في الماضي، بل اتجه إلى الاهتمام مرة أخرى بمفهوم المواطنة في ميدان النظرية السياسية، بعد أن طغى الاهتمام بمفهوم الدولة مع نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها الأزمة التي تتعرض لها فكرة الدولة القومية التي مثلت ركيزة الفكر الليبرالي لفترة طويلة، وذلك نتيجة للعديد من التحولات التي شهدتها السنوات الأخيرة من القرن العشرين، والتي تتمثل فيما يلي : (٣٧)

أولها : تزايد المشكلات العرقية والدينية في أقطار كثيرة من العالم، وتفجر العنف بل الإبادة الدموية، ليس فقط في بلدان لم تنتشر فيها الحداثة من بلدان العالم الثالث، بل أيضا

في قلب العالم الغربي، أو على يد قواه الكبرى بدءا من الإبادة النازيــة لجماعــات مــن اليهود، ومرورا بالإبادة النووية في هيروشيما، ومــؤخرا الإبــادة الصــربية للمســلمين، والإبادة الأمريكية للعراقيين وللأفغان، والإبادة الجارية للفلسطنيين.

وثانيها : بروز العولمة التي تأسست على التوسع الرأسمالي العــابر للحــدود مــن ناحية، وثورة الاتصالات والتكنولوجيا من ناحية أخرى، والحاجة إلى مراجعــة المفهــوم الذي قام على تصور الحدود الإقليمية للوطن والجماعة السياسية وسيادة الدولة القوميــة، وكلها مستويات شهدت تحولا نوعيا.

ولقد تركت تلك التحولات بصماتها على الفكر الليبرالي فأدت إلى ما أسماه الــبعض بالتحول من الديمقراطية الليبرالية إلى الليبرالية الديمقراطية، وتقــدم الاقتصــادي علــى السياسي، وغلبة المادية على الفكر الليبرالي، "وصارت رابطة المواطنة منــافع وحقوقــا مادية محددة يطالب بها المواطن في مجالات الصحة والتعلــيم تهــبط بــالحقوق العامــة السياسية لتفاصيل منافع مادية مباشرة، أي التركيز على الحقوق وليس والواجبات" (٣٨).

ويبرر "ويل كيمليكا" Kymlicka للتغيير الذي أصاب وجه الليبرالية "بــأن الــدول الغربية كانت في حالة صراع مع الدول الاشتراكية السابقة، وهذا ما أدى إلى قمع بعــض الوجوه لليبرالية القديمة مثل الوجه الاجتماعي،والوجه الجماعي لأن هذه الأفكار بشكل أو بآخر مرتبطة بالشيوعية، فلكي تظهر الليبرالية مختلفة عن الشيوعية خففت إلى حد كبيــر من المظاهر الليبرالية الأصلية التي قد تتماثل أو تتشابه أو يساء فهمها باعتبــار أن لهــا صلة بالشيوعية" (٣٩).

وقد تزعمت الليبرالية الجديدة ريادة نشر الديمقراطية وتفكيك المراكز القمعية للدول التسلطية، إلا أن شعاراتها الديمقراطية لا تنسجم أو تترابط والدعوة إلى حقوق المواطنة وذلك لاعتبارات منها:

- تسعى الليبرالية الجديدة إلى تقليص دور الدولة في رعاية الضمانات الاجتماعية.
- تهدف العولمة الرأسمالية إلى إفقار مفهوم المواطنة بعد تمييع دور الدولة، وذلك من خلال تشتيت دائرة انتماء الإنسان إلى قوى وتجمعات احتكارية كبرى في المراكز الرأسمالية.
- الليبرالية الجديدة تدعو إلى التركيز على الحقوق السياسية للإنسان دون الاجتماعية، وبهذا المعنى فإنها تطلق العنان لحرّية الفوضى والتفكك والتنافر الاجتماعي.

هذا فضلا عن"وصول الفردية كفكرة مثالية لتحقيق حرية الفرد إلى منعطف خطير في الواقع الليبرالي، بعد أن أدى التطرف في ممارستها وعكوف الأفراد على ذواتهم ومصالحهم الضيقة إلى تهديد التضامن الاجتماعي الذي يمثل اساس وقاعدة أي مجتمع سياسي، وتراجع الاهتمام بالشأن العام لصالح الشأن الخاص، و تنامي ما يسميه البعض "موت السياسة" وبروز سياسات الحياة اليومية" (٤٠)

ب) المواطنة الاشتراكية:

تذهب الاشتركية Socialism أنه لا معنى للحرية الفردية في ظل صراع المصالح الخاصة للطبقة الرأسمالية، حيث لا يجد المواطن الحماية من الابتزاز و المخاطر، كما أنه يترك فريسة للبطالة مما يضطره إلى التنازل عن حريته وكرامته ليواجه ظروفا حياتية صعبة.

فالدولة الاشتراكية هي المسئولة عن الوطن والمواطن أولا وأخيرا، فالفرد يذوب في المجتمع، وهو في خدمته من أجل تحقيق المساواة والقضاء على الطبقية، "فالدولة الاشتراكية هي دولة لكل الشعب، وهي مرحلة أكد الاتحاد السوفيتي السابق أنه قد وصل إليها، وأن الدولة كمؤسسة لكل الشعب سوف تبقى لحين الانتصار الكامل للشيوعية، ويعرف أحد المعلقين ذلك قائلا: أن دولة الشعب بالكامل هي الدولة الأولى في العالم من دون صراع طبقي تجري المجادلة فيه، أي من دون سيطرة طبقية ومن دون كبت" (٤١)

وقد ارتبط هذا الفكر باسم كارل ماركس مؤسس الاشتراكية، ولينين منفذها، وستالين الذي "أعلن تأسيس ثلاث مراحل بعد الحكم البرجوازي: حكومة بعد ثورية، ودولة اشتراكية، وأخيرا الشيوعية، كما أطلقت بعض الأنظمة في الدول الأوروبية الشرقية على أنها ديمقراطيات شعبية" (٤٢).

وقد انطلق فكر ماركس من "أن الإنسان كائن اجتماعي لا يوجد إلا في مجتمع يؤكد الاجتماعية، ولا تتحقق ماهية الإنسان إلا بالعمل الذي يكسبه حقيقته الواقعية، ولذلك كانت مطالب الإنسان وحاجاته أمرا أساسيا في فكر ماركس جعلته ينتقد المجتمع الطبقي الذي لا يضع حاجات الإنسان في اعتباره " (٤٣).

إلا أن فلسفة هذا الفكر ارتكزت على إلغاء الملكية الفردية، واعتمدت على مبدأ العمل للدولة فقط، ويعتقد أن تلك من البواعث الحقيقية لعملية الصراع الاجتماعي.

فالمعيار في الاشتراكية يثير خلافا حول عدالة التوزيع Distributive Justice، هذا الجدل متعلق بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية، ومفهوم المساواة كتعريف محدد. "تمن الأهمية الممنوحة لنظريات العدالة التوزيعية من خلال الفلسفة السياسية المعاصرة اهتماما خاصا موجها لمسائل التوزيع العادل والعدالة الاجتماعية، وهذا يجعل من الضروري النظر إلى الخلاف بعين الاعتبار" (٤٤).

وبالطبع إذا كانت هناك تفاوتات كبيرة في الفرص وفي الثروة، فإن ممارسة المواطنة العامة سوف تتعثر بسبب الانقسامات الاجتماعية، ومشاعر الحرمان النسبي، وفي هذا الصدد ينبغي ألا يكون من الصعب التكهن بالسياسة المحتملة المترتبة على انحسار الطبقة الوسطى كنتيجة منطقية للتناقض بين الأغنياء والفقراء.

والواقع أن المتأمل لهذا التوجه الفلسفي يلمح تسلط الدولة وتشددها مما يلغي معنى الشخصية، ويكبت المبادرات الفردية، ويميت القدرات، ويدعم السلبية تجاه الوطن.

وإذا كان الفكر الاشتراكي قد لفظ أنفاسه الأخيرة وتساقط بتفكك الاتحاد السوفيتي، وتجربة الصين الإصلاحية "نظام السوق الاشتركي"، فهناك تنبؤ من قبل كثير من المفكرين الاجتماعيين على أن الغرب الليبرالي في الطريق إلى تلك النهاية، وفي هذا الصدد يحلل "إينشارد إيكرسلي" المفكر المستقبلي موقف الغرب بقوله : "بأن التفكك الاجتماعي يرجع إلى الفشل في إعطاء معنى وانتماء وهدف لحياتنا، وعدم وجود إطار

عمل لقيمنا، وبتجريدنا من معنى أوسع لحياتنا، فقد دخلنا في حقبة يتزايد فيها انشغالنا بذاتنا بشكل مرضي" (٤٥).

ومن هنا يؤكد إيبرلي على أهمية البعد الاجتماعي للمواطنة وأن تجديد المواطنة يعني إعمال الفرد في المشاركة الاجتماعية، وأن تسعى البرامج إلى تعزيز البنى الوسيطة، وجمع الفقراء وغير الفقراء كجيران ومتطوعين وشركاء في المسئولية الاجتماعية.

ولقد هيمن تصور المواطنة على النظرية السياسية خلال فترات طويلة خاصة فترات ما بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية، ولعل رؤية توماس مارشال T.Marshall عالم الاجتماع الإنجليزي تكون أكثر تعبيرا عن ذلك، فقد طابق "مارشال" بين الحقوق والمواطنة، وقام بتقسيم حقوق المواطنة إلى ثلاث مجموعات: مدنية وسياسية واجتماعية، وقد ظهرت كل مجموعة من هذه الحقوق بالتتابع في العصر الحديث فيما يلي:

- المواطنة المدنية : حيث توجد جذورها في الليبرالية، وتتمثل في الحقوق التي تضمن حرية الفرد في التعبير، والتفكير، وحرية الاعتقاد، وحرية الملكية الخاصة، وإبرام العقود، والحق في العدالة، وتمثل المحاكم بالنسبة لمارشال المؤسسات الأكثر ارتباطا بالحقوق المدنية.
- المواطنة السياسية : وتتكون من الحقوق الديمقراطية في المشاركة السياسية مثل: حق المشاركة في ممارسة السلطة السياسية باعتبار الشخص عضوا في هيئة، أو باعتباره منتخبا لأعضاء الهيئة، وتتمثل المجالس المتعلقة بالحياة السياسية في: البرلمان والمجالس المحلية.

- المواطنة الاجتماعية : وترتبط بالحقوق في الحد الأدنى من الرفاهية والدخل وهي الحق في القليل من الرفاهية الاقتصادية والأمن إلى الحق في الإرث الاجتماعي، والحياة المتحضرة وفقا للمعايير السائدة في المجتمع، ومن المؤسسات المرتبطة بهذه الحقوق المؤسسات التعليمية ومؤسسات الخدمات الاجتماعية.

ويشير مارشال أيضا إلى قضية الفقر التي يعتبرها من أهم المشكلات التي تعاني منها معظم الدول، "واعتبر الفقراء هم المحرومون من المشاركة ومن الاستمتاع بمظاهر الحضارة والمدنية، ولابد من اتساع حقوق المواطنة الاجتماعية لهؤلاء الفقراء من أجل تحقيق الاستقرار والتماسك الاجتماعي" (٤٦).

وهكذا يمكن القول أن مفهوم المواطنة يتشكل في سياق حركة المجتمع وتاريخه وتحولاته، وفي تكوين هذه الحركة تنسج العلاقات، وتتبادل المنافع، وتبرز الحقوق، وتتجلى المسئوليات والواجبات، ومن مجموع تفاعل هذه العناصر يتولد موروث مشترك من القيم والمبادئ والعادات والسلوك يسهم في تشكيل شخصية المواطن ويمنحها خصائص تميزها عن غيرها، وبهذا يصبح الموروث المشترك صمام أمان وحماية للوطن والمواطن .

ثالثا : العوامل الحاكمة لقضية المواطنة

مما لا شك فيه أن التغيرات الكبرى التي حدثت في العالم في السنوات الأخيرة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية وانهيار النظام الثنائي القطبية، وهيمنة القطب

الأحادي، وحيث أصبحت العولمة بكل آثارها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية و الخلقية و الثقافية والإعلامية هي العملية التاريخية التي تشغل الناس، وراء المحاولات النظرية والعملية لإعادة النظر في مفهوم المواطنة.

وتعني "الأزمة" : الحالة التي يتعرض لها المجتمع الحديث حيث تتراكم المشكلات بأنواعها المختلفة، وتقل فرص حلها مما يؤدي إلى تعقدها فتتحول إلى أزمة يصبح من الصعب حلها.

وتعد أزمة المواطنة أحد صور ونتائج وآثار العولمة التي طغت على دول العالم المتقدم منها والمتخلف، لذا عقدت الأمم المتحدة المؤتمر العالمي عن "العولمة والمواطنة" في جنيف في الفترة من ٩– ١١ ديسمبر ١٩٩٦.

وقد تعددت تعريفات العولمة بأبعادها وصورها المختلفة، ولعل أبلغ تعريف لها هو وصف واقع للحياة التي نعيشها اليوم بكل ما تتصل به اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وخلقيا و تكنولوجيا وإعلاميا .

والمتأمل للمشهد العالمي الراهن يرصد ملامح رئيسة منها:

- زيادة القوة الفاعلة للقطب الأوحد، مما يوجد ضربا من ضروب الخلل وعدم التوازن.
- تباين القدرة الإنتاجية والتنافسية بين الشمال والجنوب.

- التباين الهيكلي بمعنى أن نجد في الدول المتقدمة صور التكتل والتجمع لمصلحة شعوبها بينما نجد التفكك والتفتت لأسباب عرقية وطائفية ودينية في الدول الأكثر تخلفا.
- الثورة التي لا رجعة فيها في استخدام الكمبيوتر وغير ذلك من جوانب تكنولوجيا المعلومات .
- الاندفاع الحتمي نحو الخصخصة لكل من المجالات الإنتاجية والاجتماعية والسياسية عبر العالم.
- التدفقات الأقل حتمية لرءوس أموال الشركات متعددة الجنسيات وغيرها من أشكال رءوس الأموال.

هذه "بعض ملامح تلك الفترة الجديدة التي أسماها البعض "النظام العالمي الجديد، وأسماها آخرون "الفوضى العالمية الجديدة"، وقد كان لهذه الأحداث وما زال لها آثار بعيدة المدى على تصميم السياسات وتنفيذها، وينبغي أن يكون من الواضح أن التحديات التي تواجهنا في المستقبل بشأن سياسات التعليم في عصر العولمة هي تحديات جسيمة حقا"(٤٧).

وعلى الرغم من الجدل المثار حول العولمة، إلا أنه مما لا شك فيه أنها تعد المحرك الرئيس والعامل الطاغي والمؤثر على جميع نواحي حياتنا، فهي ظاهرة مركبة معقدة لها أبعادها ومظاهرها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والخلقية والتكنولوجية التي يصعب فصلها أو عزلها حيث تترابط وتتداخل تلك الأبعاد والمتغيرات.

المواطنة والعولمة :

لاشك أن هذين المفهومين يكونان ثنائيا مترابطا في مجال الجدل العالمي المثار، فقد تبنت الأمم المتحدة مشروعا نفذته مع جامعة سوينبرن Swinburne واتحاد الجامعات الاسترالية في الفترة من ١٩٩٦ إلى ١٩٩٨، أكدت فيه أن "العولمة تخلق فرصا جديدة للتعاون في نطاق دولي، في نفس الوقت الذي تطرح تحديات استثنائية لبناء صور التضامن والحماية الاجتماعية، وأن الاستقطاب والتفكك Polarizing and Disintegrating يمكن مواجهتهما من خلال نهج جديد. وتأكيد الحقوق الأساسية السياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الناس، وتوفير المتطلبات المؤسسية والسياسية لتعزيز آليات التضامن الاجتماعي على الصعيد الدولي" (٤٨)

يرى "أنتوني جيدنجز" عالم الاجتماع الانجليزي الشهير، أنه يمكن تصنيف المفكرين في مجال العولمة إلى تيارين : (٤٩)

الأول: يقوده من يسميهم دعاة العولمة المبالغة Hyper-Globalizers، وأصحاب هذا التيار مرتبطون بعالم الأعمال، والنموذج الأمثل لتفكيرهم نجده في كتاب "كنيشى أوهامي" بعنوان "نهاية الدولة القومية"وتعني العولمة وفقا لهذا اتساع وتمدد السوق، لدرجة أن الدولة القومية فقدت كثيرا من عناصر القوة التي كانت تمتلكها، والعولمة كما تستخدمها هذه المدرسة من مدارس التفكير ليست مجرد أداة تحليلية، بل إنها أيدولوجية متكاملة تحاول أن تفرض نفسها على اتجاهات المستقبل العالمي.

الثاني : وعلى نقيض التيار السابق يأتي تيار المتشككين في العولمة، وأهم كتاب يعبر عنه "مساءلة العولمة" لبول هيرست وجراهام تومس، وهما يقرران أن مراجعة سجلات

التجارة الكونية تثبت أنها كانت أكثر ارتفاعا في معدلاتها في بداية القرن العشرين عنها في الوقت الراهن، وهما يسوقان للتدليل على نظريتهما بطارية متكاملة من الإحصائيات لكي يثبتوا أن أطروحة العولمة المتداولة ليست سوى أسطورة .

ومن الجوانب السلبية للعولمة ذات الصلة بالمواطنة ما يلي : (٥٠)

أ) سحق الهوية والشخصية الوطنية المحلية، وإعادة صهرها وتشكيلها في إطار هوية وشخصية عالمية، أي الانتقال بها من الخصوصية الخاصة إلى العمومية العامة، بحيث يفقد الفرد مرجعيته ويتخلى عن انتمائه وولائه، وينتصل من جذوره .

ب) سحق الثقافة والحضارة المحلية الوطنية، وإيجاد حالة اغتراب بين الإنسان الفرد وتاريخه الوطني، والموروثات الثقافية والحضارية التي أنتجتها حضارة الآباء والأجداد، وإيجاد شكل جديد من أشكال الثقافة العالمية، وهو ما تصنعه وسائل الإعلام بحيث تعيد تشكيل الذاكرة والوعي الخاص بكل البشرية فتذوب الخصوصية الوطنية مع تعاظم الاتجاه نحو العولمة، وهو ما يمكن لمسه من أنشطة الشركات متعددة الجنسيات، وشركات التواصل الفضائي التي تبث إرسالها إلى كافة دول العالم.

ج) سحق المصالح والمنافع الوطنية، خاصة عندما تتعارض مع مصالح العولمة أو مع تياراتها المتدفقة في كافة المجالات فلا تستطيع النظم الإنتاجية الضعيفة امتلاك المزايا التنافسية، ومن ثم تعمل العولمة على القضاء على

هذه المشروعات، وبذلك تفقد الدولة وظائف لأبنائها، وتفقد الحكومات موارد مالية وتمويلية .

د) استباحة الخاص الوطني، وتحويله إلى كيان رخو ضعيف غير متماسك، وبصفة خاصة عندما لا يملك الخاص القدرة على التحور أو التطور، أو إعادة تشكيل ذاته بشكل جديد قابل للتكيف مع تيار العولمة.

ه) السيطرة على الأسواق المحلية من خلال قوى فوقية تمارس سطوتها وتأثيرها ذا النفوذ القوي على الكيانات المحلية الضعيفة وتحولها إلى مؤسسات تابعة لها، وبمعنى آخر فإنها تعمل على إدخال وتوظيف كل ما هو محلي وطني صرف وتحويله إلى جزء من كيان عالمي محض، وبصفة خاصة إذا ما كان قابلا للتعولم، أما إذا لم يكن فسيتم تهميشه وعزله تمهيدا للقضاء عليه.

و) فرض الوصاية الأجنبية، باعتبار أن العولمة مصدرها أجنبي، وأن هذا الأجنبي أكثر تقدما وقوة ونفوذاومن ثم إذلال كل ما هو محلي والتنصل من إفرازاته وثماره، بل ممارسة القهر عليه في شكل موجات متتالية ومتصاعدة ومتلاحقة، حتى يتوقف عن ممارسة أي مقاومة والاستسلام لتيار العولمة والرضوخ لمطالبه والاستجابة للمتطلبات التي يقدمها.

ومن الملاحظ أن الشباب من أكثر فئات المجتمع تأثرا بسلبيات العولمة، لذا تحتل المسألة الشبابية مكانة في تفكير المخططين وواضعي السياسات الاجتماعية، على اعتبار أن اتجاهات الشباب ومواقفهم تمثل المحور الرئيس في حركة التغير الاجتماعي.

إن سلبيات العولمة وتحولاتها لا شك أدت إلى تعميق أزمات الشباب القيمية والسلوكية على وجه الخصوص فأفرزت ظواهر مضادة تتسم بعضها بالعدائية والتمرد فأوجدت أزمة حقيقية في القيم، وصفت بأن الشباب بين أزمة قيم وقيم أزمة.

وبجانب هذه التمزقات في النسيج الاجتماعي، فإن "تأثيرات العولمة لا تحتاج سوى للقليل من التجانس والتوازن، لتضع بدلا منه مفهوم "الوطن الأصلي" ومن ثم حولت أفكار الهوية والجذور والأصول إلى المكان الذي تنتمي إليه" (٥١)

وقد رصدت إحدى الدراسات مظاهر أزمة الشباب في "التشبع بما هو تافه من القيم كالهروب والترفيه والتسلية وإشباع الذات والقيم الشخصية والراحة، مما يقود إلى انتشار "الأخلاقية المزدوجة" لديهم، كما يقود من ناحية ثانية إلى شيوع قيم إحباطية لدى عدد غير قليل منهم تدفعهم للأعمال العدوانية والإجرامية نتيجة لدوافع نفسية واجتماعية، كما قد يندفع البعض الآخر إلى "السلوك الانحرافي" من سرقة وخروج عن القانون، ولامبالاة، واستهتار، وعنف" (٥٢)

المواطنة والديمقراطية

إن المجتمعات ليست فقط آلات اقتصادية ولكنها اجتماعية أيضا، وأن هذين البعدين للحياة الاجتماعية يمكن أن يلتحما معا في علاقات كبيرة متلاحقة بحيث يعتمد كل منهما على الآخر، ذلك أن "مسألة الحكم والسياسة مرتبطان باهتمامات واسعة، ليست فقط من حيث الأداء الاقتصادي، ولكن أيضا من حيث توزيع الدخل والأهداف الاجتماعية والثقافية"(٥٣)

ويمثل مفهوم المواطنة لب التربية من أجل الديمقراطية، "ففي الديمقراطية يكون مصدر كل السلطة، والأساس القانوني لكل القوة في الهيئة الجماعية للشعب وللمواطنين في الدولة. فالسيادة الشعبية للمواطنين، وما يتعلق بالحكومة يرتبط بموافقة المحكومين، فالمواطن عضو كامل العضوية، وعلى قدم المساواة في الدولة كديمقراطية الدولة القومية" (٥٤)

ففي بعض الدول تتعلق المواطنة بحالة المواطن من حيث المكان الذي ولد فيه والذي يعرف بقانون مسقط الرأس "Jus Soli"، في حين نجد المواطنة في أماكن أخرى تتعلق بحالة المواطن على أساس المواطنة نسبة إلى أحد الآباء والمعروفة باسم "مواطنة قانون الدم" Jus Sanguinis، وبعض الدول الأخرى تستخدم كلا الأساسين فيما يتصل بعزو المواطنة Ascribing Citizenship. (٥٥)

كذلك فإن معظم البلاد الديمقراطية قد وضعت الإجراءات القانونية التي تكفل للناس حق المواطنة بدون شرط حق المولد Birthright حتى يصبحوا مواطنين طبيعيين.

فالناس في البلاد الديمقراطية أو في الدول ذات القومية الواحدة تتداخل هوياتهم المختلفة استنادا إلى عوامل مجتمعية مثل الدين والجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والنوع، وعلى الرغم من ذلك فالهوية الواحدة المتساوية لجميع المواطنين في الدولة هي الهوية المدنية Civic Identity .فقد أجمعت آراء المواطنين أن الهوية المدنية هي الأساس في حرية الالتزام ببعض مبادئ وقيم الديمقراطية.

"ففي البلاد التي تنتشر فيها الهويات المتعددة في العقيدة والجنس والعرق مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، فالهوية العامة والشاملة هي الرباط الذي يضع

المواطنين جميعا في نظام سياسي ديمقراطي موحد Single Democratic Political Order (٥٦).

ويلعب المجتمع المحلي دورا مهما في ذلك، "فيمكن أن يكون وسيطا للسياسات الاجتماعية وحكم الصفوة، كما انه يمكن أن يكون وسيلة للديمقراطية والمشاركة الاجتماعية، ومع هذا، وفي عالم، من وجهة نظر هولستن وأبادوراي، حيث مواطني الأمة ليسوا متفرجين سلبيين للمسرح السياسي والدولة، ولكنهم أسلوب للمواطنة والانتماء الاجتماعي" (٥٧).

لماذا تعتبر المواطنة عنصرا أساسيا من عناصر الديمقراطية؟

المواطنة هي حلقة الوصل الاجتماعية والقانونية بين الأفراد والمجتمع، كما أن وضع المواطنة يستتبع مسئوليات وواجبات مهمة يجب الوفاء بها، وتتضمن واجبات المواطنة المسئولة دفع الضرائب، والخدمة العسكرية، وطاعة القوانين، والالتزام والولاء السياسي الديمقراطي للدولة والمجتمع، والمشاركة الإيجابية لتحسين كفاءة الحياة السياسية والمدنية، "فمسئوليات المواطنة تتصل بالعمل على تضييق الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. فالمواطنون يتحملون مسئولية التعرف والتغلب على التناقضات المتعلقة بالمساواة في الحقوق لجميع المواطنين مثل :حرمان بعض الأشخاص أو الجماعات من حقوقهم في المشاركة في الحكومة أو المعاملة العادلة أمام المحاكم، هؤلاء المواطنون في ظل الديمقراطية يجب أن يتمتعوا بحماية حقوقهم، ولابد من تحمل مسئولياتهم: أولا: يجب احترام حقوق الآخرين، ثانيا: يجب العمل على الدفاع عن حقوقهم وحقوق غيرهم ضد الذين يؤذونهم، ثالثا:يجب ممارسة حقوقهم من أجل صناعة العمل الديمقراطي"(٥٨).

ومن الملاحظ أن الأنشطة المتعلقة بحق التصويت، والتحدث بحرية حول القضايا العامة، والمشاركة في المنظمات التطوعية تكون قليلة أو منعدمة الأهمية في الحياة السياسية إذا لم يستخدمها المواطنون بانتظام وفاعلية.

وقد تبنت الأمم المتحدة وثيقة مهمة تمثل إعلان وبرنامج عمل لثقافة السلام تعد بمثابة خطة عمل للقرن الحادي والعشرين، وقد اشتمل هذا البرنامج على ستة عشر بنداء، يمثل العمل على تبني مشاركة ديمقراطية أحد تلك البنود المهمة، "يجب ألا نقع في مصيدة اعتبار الديمقراطية مجرد مجموعة من الإجراءات والأشكال مثل الاقتراع السري في الانتخابات، أو نظام تعدد الأحزاب، فمتى تتحقق فعالية المشاركة الديمقراطية يجب أن تشمل كل فرد من جميع مستويات المجتمع، وتتضمن كل أنماط اتخاذ القرار، وأن تصبح ممارسة يومية، وليس فقط مناسبة تحدث مرة كل عام" (٥٩).

وقد بدأ المجلس الأوروبي مشروعا للتربية من أجل المواطنة الديمقراطية في عام ١٩٩٧ بهدف زيادة فهم الناس للمواطنة الديمقراطية من خلال : (٦٠)

- توريد المعرفة والاتجاهات والمهارات التي تساعد المواطن على المشاركة في مجتمع مترابط.
- تشجيع الخبرات الجديدة في الدول الأعضاء المختلفة بما في ذلك خبرات التربية البيئية، وتطوير المجتمع، واشتراك الشباب في عمليات اتخاذ القرار.
- تدريب المهنيين في مجال المواطنة الديمقراطية .

وخلال التسعينيات من القرن العشرين "تجدد الاهتمام بالتربية المدنية وتربية المواطنة، فقد ازداد عدد الديمقراطيات الرسمية في العالم من ٧٦ (٤٦,١٪) إلى ١١٧ (٦١,٣٪)، وقد وصفت هذه بأنها الموجة الثالثة للديمقراطية "Third wave of Democracy" والتي تتعلق بالأحداث العالمية الهامة مثل إنهاء سياسة الفصل العنصري في جنوب أفريقيا، وسقوط جدار برلين، ودخول الديمقراطية في الدول الشيوعية في أوروبا الشرقية، وتفكك الاتحاد السوفيتي" (٦١)

٣. الصور الجديدة للمواطنة:

شهد مفهوم المواطنة عدة تغيرات أدت إلى تغيير معانيه ومصطلحاته وظهور أنواع من المواطنة لم تكن موجودة من قبل، "فحركات الهجرة الواسعة المدى الاختيارية أو القسرية، وانتقال العمالة من قطر لآخر، بل من قارة إلى أخرى، سواء كانت شرعية أم غير شرعية، وتفتت المجتمعات، وانقسام الدول، وانفصال الأقليات، والمطالبات المتزايدة بالاعتراف بالحقوق الثقافية، والمعارك الضارية للدفاع عن الهوية، كل هذه العمليات المعقدة كانت وراء اهتزاز المفهوم التقليدي للمواطنة، وبروز الحاجة إلى صياغات جديدة لهذا المفهوم القديم" (٦٢).

هذه الأزمة التي يشهدها مفهوم المواطنة بفعل عوامل متعددة جعلت بعض الباحثين يعلنون عدم ملاءمة مفاهيم المواطنة التقليدية القائمة على الدولة الوطنية مؤكدين ظهور أشكال جديدة من المواطنة تتخطى الدولة ومبشرين بأشكال جديدة للمواطنة بديلة عن الصيغة التقليدية أطلق عليها المواطنة العالمية.

فقد شهد الغرب وخاصة الولايات المتحدة سلسلة معقدة من التغيرات الفكرية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي توحي بتحولات مهمة لنهاية عهد وبداية آخر، وتصورات وإدراكات جديدة أطلق عليها مصطلح"ما بعد الحداثة" Postmodernism "وما ارتبط به من مفاهيم للحياة في المجتمع الغربي، وظهور طرق جديدة للتفكير في الهوية، والخلاف حول مفهومي الهويةIdentity وتحقيق الهويةIdentification وكيف أحدث التغير الاجتماعي والثقافي أزمة الهوية بكل من المعنيين" (٦٣).

كان هذا دافعا وتحديا حيث أن "معظم دول الغرب تعاني التنوع والتعدد الثقافي، والعرقي، واللغوي، والديني خاصة الولايات المتحدة وكندا واستراليا والمملكة المتحدة واليابان وغيرها، ومن ثم أصبح أحد تحديات ديمقراطية الدولة، توفير الفرص لمختلف الجماعات للحفاظ على ثقافة مجتمعهم، وفي نفس الوقت بناء أمة تضم هيكليا هذه الجماعات التي تدين لها بالولاء. إن الهدف من ديمقراطية الدولة يجب أن يكون تحقيق التوازن الدقيق بين الوحدة والتنوعDiversity and Unity، ومن ثم أصبح تحدي التوازن بين التنوع والوحدة هو تكثيف الديمقراطية، والحصول على الحقوق الثقافية والسياسية والاقتصادية"(٦٤).

من هذا المنطلق اجتهد علماء الاجتماع في حصر صور المواطنة الجديدة التي فرضتها التطورات العالمية الراهنة، ومن أبرز هؤلاء جون جوري أستاذ علم الاجتماع في جامعة لانكستر ببريطانيا، ففي دراسته عن العولمة والمواطنة قدم صورا جديدة للمواطنة تتمثل فيما يلي: (٦٥)

أ) المواطنة الأيكولوجية أو البيئية وهي تتعلق بحقوق والتزامات مواطن الأرض.

ب) مواطنة الأقلية، وهي تتضمن حقوق الدخول في مجتمع ما والبقاء في هذا المجتمع.

ج) المواطنة الكوزموبولوليتانية، وهي تعني كيف ينمي الناس اتجاهًا إزاء المواطنين الآخرين والمجتمعات والثقافات الأخرى عبر الكوكب.

د) المواطنة المتحركة، وتعنى بالحقوق والمسئوليات للزوار لأماكن ولثقافات أخرى.

في حين يرى "كيمليكا" أن هناك "نوعا جديدا من المواطنة اللازمة للقرن الحادي والعشرين الذي يطلق عليها "كيمليكا" Kymlicka "المواطنة متعددة الثقافات"Multicultural Citizenship، والتي تقر بحق المواطنين وحاجتهم للاحتفاظ بكل من ثقافة مجتمعاتهم والثقافة المدنية الوطنية" (٦٦)

وفي السنوات الأخيرة قامت بعض المنظمات الحكومية الدولية بتوسيع المفهوم والمصطلح الفني المتعلق بالمواطنة إلى المستوى الدولي International Level حيث يطبق لكل المواطنين الذين تتجمع بلدانهم تأسيسيا ومن أمثلة ذلك مواطنة الاتحاد الأوروبي European Union، ومواطنة الكومنولث Commonwealth Citizenship حيث تكفل تلك المواطنة حقوقا وامتيازات سياسية واقتصادية ودبلوماسية للمواطنين"(٦٧)

كما أن هناك أنواعا أخرى من المواطنة منها :(٦٨)

– المواطنة الثانوية :Subnational Citizenship

تتعلق المواطنة بالعضوية في الدولة القومية، ولكن هذا يمكن تطبيقه أيضا في مستوى المواطنة الثانوية، فالكيانات الثانوية قد تفرض متطلبات للإقامة أو ما عدا ذلك، حيث تسمح للمواطنين بالمشاركة في الحياة السياسية في ذلك الكيان أو التمتع بالمنافع المتاحة من قبل الحكومة.

– المواطنة الفخرية Honorary Citizenship

تمنح بعض البلدان المواطنة الفخرية لبعض الدارسين أو الشخصيات المرموقة الجديرة بالإعجاب، فقد منح الكونجرس الأمريكي المواطنة الفخرية الأمريكية لستة أشخاص فقط.

– المواطنة التاريخية Historical Citizenship

حددت العديد من الدول تلك المواطنة نسبة إلى سكانها فقط وبذلك تخلق صنف مواطن بالحق السياسي أرقى من الأقسام الأخرى من السكان، ولكنهم متساوون ببعضهم.

هذه إطلالة على قضية المواطنة باعتبارها أفقا مفتوحا وأبرز العوامل الحاكمة لها والتي تتمثل في العولمة بأبعادها وآثارها المتنوعة، والديمقراطية على اعتبار أن المواطنة تمثل محورا رئيسا في النظرية والممارسة الديمقراطية.

والواقع أن قضية المواطنة قد تطورت إلى حد كبير في الفكر والممارسة في المجتمع الغربي المعاصر، من ثم أنتجت تلك التصورات وأفرزت تلك المفاهيم التي تتواءم وتتوافق مع طبيعة تلك المجتمعات، في حين يختلف الأمر تماما في المجتمعات العربية

التي تتطلب مواطنة إنسانية تنويرية تحقق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وتتسم بالتوازن والتكامل وتسعى إلى تحقيق الصالح العام والمجتمع الآمن من خلال تفعيل مؤسسات المجتمع في تحقيق تلك الأهداف.

رابعا: آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة

لا شك أن أية محاولة لرسم صورة مستقبلية للشباب في مصر إنما تنطلق من الجامعة، فطلاب الجامعة هم صفوة المجتمع، وعقوله المفكرة، وطاقاته المبدعة وأدواته الفاعلة في تحقيق تقدم المجتمع وازدهاره.

وتتعاظم أهمية دور الشباب في مصر حاضرا ومستقبلا إذا علمنا أن أكثر من ربع سكان مصر ممن يمثلون الشباب، ومن ثم يتعاظم دورهم في قضايا التنمية المجتمعية والقومية، ذلك أن الشباب يمثل "ضمير المجتمع، ورصيده لمواجهة تحديات المستقبل، وفيه تتجسد ثقافة المجتمع، وتتحصن من أجل الحفاظ على بقائه واستمرارية بنيانه الاجتماعي، وفي الأخير الملاذ والأمل المرتقب لقيادة التغيير والتطوير المستقبلي لهذا المجتمع" (٦٩)

والجامعة كمؤسسة مجتمعية تلعب دورا فاعلا ومؤثرا في تكوين المواطن الواعي المستنير، فهي تمثل قمة الهرم التعليمي الذي يضم بين جنباته خيرة أبنائه وعدته للإصلاح والتجديد.

وتربية المواطنة ليست مسئولية الجامعة بمفردها ولكنها عملية تشاركية تكاملية تسهم فيها جميع المؤسسات التربوية، إلا أن الجامعة بما لها من خصوصية وما تتمتع بـه مـن مزايا تجعلها ذات أثر فاعل وقوي في تربية المواطنة.

وترجع قوة الجامعة وعمق تأثيرها في تربية المواطنة إلى عدة عوامل منها:

١. أن طالب الجامعة غالبا ما يكون قد بلغ مرحلة النضج الجسمي والعقلـي والخلقي والوجداني مما يساعده على فهم وإدراك قيم المواطنة ومكوناتها وممارستها.

٢. أن الطالب الجامعي قد بلغ مستوى من الذكاء يمكنه من التفكير والتحليل والتقييم والتمييز بين السلوك الصائب والسلوك الخاطئ.

٣. تمتع الجامعة بالأنشطة الطلابية المتنوعة ثقافيا واجتماعيا وسياسيا وفنيا وعلميا مما يوفر للطلاب بيئة مواتية لممارسة قيم وسلوكيات وأنشـطة المواطنة.

٤. إتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة البناءة في حل مشكلات المجتمـع وتحمل المسئولية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٥. مشاركة الطلاب في الاتحادات الطلابية مما يتيح فرص ممارسـة قـيم الديمقراطية والمواطنة.

١) واقع المواطنة في الجامعات:

على الرغم من الدور الذي يجب أن تلعبه الجامعات في تنمية وتربية المواطنة، إلا أن ما يحدث في عالم اليوم من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية أفرزتها قوى وعوامل وحركات علمية وتكنولوجية وفكرية ارتبط باضطراب في المنظومات القيمية، وتفاوت هذا الاضطراب في مداه وفي حدته بدرجات متفاوتة وقد اشتدت أبعاد الاضطراب القيمي والثقافي المعاصر في معظم دول العالم النامي بما فيها مجتمعنا، "وقد امتد هذا الاضطراب في مضمون النظام التعليمي بصورة عامة، وإلى الجامعة بصورة أكثر وضوحا وتجسدا" (٧٠).

إن ما شغل مؤسسات التعليم ودعاها إلى التفكير من جديد في التربية للمواطنة هو نتاج عدد من التغيرات العميقة والتي من أقواها التراجع المتزايد لدور المؤسسات التربوية، "والذي يرجع إلى انحسار نماذج الدور التقليدي، ونسق القيم الحاكمة للعلاقات الاجتماعية، والتي ساعدت على أن يضع الأفراد والجماعات أنفسهم في موضع معين من الزمان والمكان، وهذا الواقع الجديد-الذي يمكن أن يقال أنه غير مسبوق- هو مصدر التوتر والصراع الحتمي الذي علينا أن نتعامل معه بشكل ملائم حتى نتغلب عليه بفعالية أكبر " (٧١)

إن واقعنا المصري يعاني قيما متعارضة واتجاهات متناقضة وكثيرا منها "يهدد نسق قيم المواطنة الدافعة إلى التعايش المنتج، والتواصل الديمقراطي، والعقلانية المخصبة، والتجديد المبدع، وهذا النسق القيمي للمواطنة شرط لازم للتنمية المطردة، ولايقل أهمية وخطرا عن عوامل الاستثمار والمهارات والدرايات الإنتاجية والمادية" (٧٢)

وتشير إحدى الدراسات إلى بعض مظاهر الأزمة التي تخص الجامعة وطلابها:(٧٣)

١- سلوكيات الطلاب وتصرفاتهم مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم والإداريين والتي تتسم بالعنف، واللامبالاة، والأنانية.

٢- سلوكيات بعض أعضاء هيئة التدريس التي تعبر عن غياب القدوة والنموذج الحسن الذي يجب أن يحتذى به الطلاب.

٣- بعض المظاهر اللاديمقراطية التي تعبر عن نفسها في بعض المواقف داخل حجرات الدراسة وخارجها.

٤- ضعف إقبال الطلاب على حضور المحاضرات نتيجة لعوامل كثيرة.

٥- قصور وضعف الوعي السلوكي بين الطلاب.

٦- انتشار قيم السلوك الاستهلاكي، والتدخين وتعاطي المخدرات، والعنف واللامبالاة والاغتراب والمشكلات الاجتماعية.

٧- سطحية التفكير والعزوف عن تحصيل العلم واكتساب المعرفة.

٨- انتشار قيم الفردية والمادية في المجتمع الجامعي.

وهكذا انحصر دور الجامعة وحادت عن الصواب، وأصبحت البيئة الجامعية مسرحا لقيم العنف والاغتراب والانسحاب والبلطجة والتفكير الخرافي مما ترك بصماته وآثاره السلبية في مظاهر سلوكية متعددة منها: "عدم المبالاة، والتواكل، والاسترخاء، وعجز الحيلة في مواجهة الدافع، مما أشاع ثقافة الصمت في معظم الأحوال والذي تمثل في عجز الإرادة المبادرة والمؤثرة والاكتفاء بردود الأفعال دون الأفعال، وبالإذعان والكتمان دون

المواجهة الجادة والمصارحة الشجاعة لمطالب التغيير والتجديد والتقدم، ولمصارعة التحديات في عالمنا المعاصر" (٧٤).

٢) مسئولية الجامعة في تربية المواطنة:

تمثل الجامعة منظومة تربوية في حد ذاتها إلا أنها جزء من منظومة تربوية أشمل تتولى مسئولية تربية الإنسان منذ نعومة أظفاره حتى يصل إلى المرحلة الجامعية.

إن أحد الاحتياجات التربوية التي برزت كمطلب أساسي تتضمن تنمية قدرة الأفراد ليصبحوا مواطنين من خلال مشاركتهم في الحياة السياسية، وانخراطهم في الهيئات العامة مشاركين في تحقيق أهدافها من ناحية، ومشاركين في فحص وتقويم هذه الأهداف من ناحية أخرى، لذا فإن "العناية بتعليم الشباب أصول المواطنة الديمقراطية أخذ في التزايد في جميع النظم التعليمية، الأمر الذي يكشف عن تقدم النظام الديمقراطي في العقود الحديثة، وهو دور التربية تجاه الشباب ليكونوا مواطنين، وهذه التربية تتطلب اكتساب المعرفة، وتنمية الاتجاهات، وتكوين القيم الملائمة، وهو ما يتطلب توجيه الانتباه إليه، وتخصيص الوقت المناسب له في جميع النشاطات" (٧٥).

إن الجامعة مسئولة مسئولية تامة عن مواكبة ما يحدث من تطورات عالمية ومحلية، لذا يجب أن تتجاوز المفهوم النظري في عملية التعلم إلى تطوير خبرات ومهارات المشاركة وممارسة مسئوليات وواجبات المواطنة الديمقراطية.

"فهنـــاك ثلاثـــة أنـــواع للمهـــارات التشـــاركية هـــي: التفاعـــل Interacting، والتنبيهMonitoring، والتأثير Influencing، حيث يتعلق التفاعل بمهـــارات الاتصـــال والتعاون في الحياة السياسية والمدنية" (٧٦).

والممارسة الديمقراطية ينبغي أن تكون منهج حياة بحيـــث تتخلـــل كافـــة المناشـــط الجامعية، "وتتمثل أحد مظاهر الممارسات الديمقراطية في اختيار القيادات الجامعية، وفي اختيار الطلاب لممثليهم في الاتحادات الطلابية بغير تدخلات أمنية، ذلـــك أن مـــا يـــراه الطلاب من تدخلات يفقدهم الثقة في شعاراتها، بل وفي القيـــادات الجامعيـــة والسياســـية ويحرمهم من فرص الخبرة الديمقراطية التي كان يمكن أن تفيدهم في ممارســـتها عنـــدما يتخرجون سواء في مواقع العمل، أو في المشاركة السياسية" (٧٧)

إن أهم واجبات الجامعة هو "رعاية وضمان تطبيق المبادئ الديمقراطية فـــي الحيـــاة اليومية، وهي كما يبدو عمل لا نهاية له، وعلى الرغم من الاختلافات الثقافية إلا أن كـــل المجتمعات الديمقراطية تشترك في عمل ومســـئولية تأكيـــد التطبيـــق المســـتمر للمبـــدأ والاعتراف بالمساواة في الحقوق" (٧٨).

إن الدور المكلفة به الجامعة هو أساسا تتبع الحقيقة، أي "أن تضيف إلـــى المعرفـــة، وأن تتأكد من نشرها لصالح الأفراد والمجتمع، وسواء تم هذا بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فإن المجتمع والدولة يكونان هذه المؤسسة أو على الأقل يكونان وجودها، وضمان نجاحها وإسهامها في تطور الإنسانية" (٧٩).

فقد أظهر تحليل لتجاهات مؤسسات التعليم العالي على مدى الثلاثين عامـــا الماضـــية أن الأعمال الأساسية للتعليم العالي ترتبط وستظل مرتبطة بالموضوعات الأربعة التالية:(٨٠)

- إيجاد معلومات جديدة (وظيفة البحث).
- تدريب عاملين مؤهلين تأهيلا عاليا(الوظيفة التربوية).
- توفير الخدمات للمجتمع.
- الوظيفة الأخلاقية، وهي تتضمن النقد الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك وكنتيجة للروابط الوثيقة بالمجتمع، فإن مؤسسة التعليم العالي حسب طبيعتها ملتزمة بالتوافق الدائم مع الاتجاهات الاجتماعية، وبتعبير آخر أنها تحيا في حالة تغيير دائم.

إن المواطنة المسئولة يجب أن تركز على المشاركة في قضايا المجتمع على مختلف المستويات وفي مختلف نواحي الحياة.

فالنشاط الاجتماعي يتيح للمواطنين المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية مثل : التشرد، والمخدرات، والجرائم المختلفة، كما ينطوي النشاط الاجتماعي أيضا على التطوع في أحد المستشفيات، ودور الإيواء، ودور المسنين.

أما النشاط السياسي "فالشباب في حاجة إلى أن يفهم ويدرك أن النشاط السياسي عادة ما يشير إلى ما هو اكثر من مجرد التصويت في الانتخابات، إنه يستلزم التحدث عن قضايا المجتمع العامة، وكتابة رسائل إلى المسئولين، وعرض المشاكل على نواب الحكومة، والتعرف على القضايا المهمة من قراءة الصحف، والاستماع إلى الأخبار عبر التلفاز، وحضور الجلسات العلنية، والانضمام إلى الحملات السياسية" (٨١)

إن المدخل الرئيس لضمان تمثيل إيجابي فعال لقيم المواطنة لدى طلاب الجامعات يتمثل في عمليات ثلاث هي: (٨٢)

- الهوية:Identity وهي التي تقوم على أساس ودرجة التوافق بين قيم الفرد وثقافة الجماعة.
- الألفةIntimacy وتقوم على أساس التوافق بين أمن الفرد وأمن الجماعة من خلال القيم المتبادلة والاختيار الحر.
- الاستقلالية Independency وتقوم على شقين : الأول الاستقلالية بمعناها الاقتصادي، والثاني يعني بحرية التعبير.

إن المشاركة الطلابية لابد أن تتضمن أكثر من نشاط، وأن يكون التعلم النشط أو الفعال هو الخطوة الأولى في هذه القضية، فعند الحديث عن مشاركة الطلاب، فهذا يعني في الواقع القيام بحركة من خطوتين:(٨٣)

الخطوة الأولى :التحول من التدريس السلبي إلى الاشتراك النشط حيث تتميز مداخل التعلم القائمة على أساس البحث بالدور النشط للشباب وعرض ما يصلون إليه، وبهذا نبتعد نسبيا عن استجابات الطلاب السلبية، وهنا يتحول دور المعلم من دور مقدم المعلومات إلى دور منظم عملية التعلم، ويتحول دور الطالب من مستقبل للحقائق إلى باحث نشط عن المعلومات وعن معناها.

الخطوة الثانية: الانتقال من النشاط إلى إضفاء القيمة،فعندما نتحدث حديثا ذا معنى عن تنمية مشاركة الطلاب، فإننا نحتاج بالفعل إلى التفكير في مداخل تتجاوز الخطوة الأولى، فهذه المداخل يجب أن تتضمن أيضا خلق أدوار واقعية، ومعترف بها لقيم المجتمع المحلي

بالنسبة لكل من الطلاب وتعلمهم، وكل مثال من أمثلة التعلم النشط يمكن أن يكون خطوة دافعة نحو المشاركة في نتائج ذات معنى".

إن تربية المواطنة لابد أن تنعكس بوضوح في المناهج الجامعية التي يجب أن تقدم للطلاب من المعلومات والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات ما يساعدهم في تكوين شخصياتهم الإيجابية والفاعلة، إن المناهج يجب أن تقوم على مجموعة من مهارات الحياة الأساسية المحددة بوضوح، وعلى مبادئ مرشدة أساسية تتخلل كافة التخصصات المعرفية، وجميع الأنشطة التربوية، لضمان إسهامها بشكل صريح أو ضمني في تطوير الاتجاهات والسلوكيات المطلوبة للمواطن في عالم اليوم. إن بعض الموضوعات تحتل مكانة يمكن أن نقول عنها إنها استراتيجية بسبب طبيعة محتواها، ورسالتها الواضحة:(٨٤)

- تقوم **التربية الوطنية** بدور محوري فيما يوضع لتدريس القيم والسلوكيات الملائمة للمواطنين، وهذا الفرع المعرفي يمثل المجال التربوي الأساس حيث تمثل كل الموضوعات المرتبطة "بالعيش معا"، "والمواطنة"، و"قيم مبادئ التسامح"، و"العقل المفتوح"، موضوع المناقشة والدراسة.
- أما **التاريخ**، فيمكن النظر إلى هذا الفرع المعرفي على أنه بمثابة "قواعد المواطنة" يساعد على فهم الآخرين، ويزيد من إسهام الشعوب المختلفة في الإرث المشترك للإنسانية، فتدريس التاريخ هو أفضل وسيلة لتعريف الشباب بكيفية فهم الآخرين، وبوضع أسس الحوار بين الحضارات.

- كما أن تعلم اللغات الأجنبية يعتبر وسيلة إلى احترام الآخرين ومعرفتهم من خلال التعرف على ثقافتهم ولغتهم، فهو من أكثر الوسائل فعالية في مقاومة الظلم وسوء الفهم، أي مقاومة مصادر العنف والكراهية واستبعاد الآخر، كما أن تعلم المواطنة ليست من الأمور المعرفية المجردة، فعلى الممارسات التربوية نفسها أن تعبر عن هذه القيم وتعمل على غرسها.

كما تتيح الجامعة أيضا المناخ والبيئة المناسبة التي تمكن الطلاب من ممارسة الأنشطة بمختلف أنواعها مما يسهم في تكوين قيم المواطنة والديمقراطية والحرية والمسئولية، والتعاون والإيجابية، وذلك عن طريق الاتحادات الطلابية واللجان والأسر والرحلات وجماعات الجوالة والمعسكرات.

وهكذا يمكن القول "إن قيم المواطنة في الفكر والفعل إنما تشتق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال النمو والاقتداء، وتلك هي قيم الحرية والعدل الاجتماعي والمشاركة الفعالة والمجزية تحقيقا لكرامة الإنسان، وربما كان من المفيد أن نؤكد بوجه خاص على ضرورة أن تفتح أبواب التعبير الحر على مصراعيها من أجل الحوار البناء، وليس لمجرد الاختلاف وتسجيل المواقف، وأن يتوجه الحوار في تمحيصه لقضايا الحياة والمصير إلى نقاط الالتقاء، ومواطن العمل المشترك، وأن تكون نهاية التفكير هي بداية العمل التعاوني، وتلك أهم مسئوليات جامعاتنا في سياق اضطراب القيم في مجتمعنا المعاصر" (٨٥)

الهوامش

١) ضياء الدين زاهر: مستقبل الشباب والمشاركة المجتمعية : التحديات والإشكاليات، مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد ٣٢، يناير ٢٠٠٤، ص ٣٩٨.

٢) إلهام عبد الحميد فرج: المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، الاسكندرية، ٢٠٠١، ص ص ١١٠، ١١١.

٣) The United Kingdom Parliament, House of Commons-Education and Skills, http://www.publication.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduski/147/14705.htm(11-5-2007)

٤) Stephen Macedo and Others :Democracy At Risk, How Political Choices Undermine Citizen Participation and What We Can Do About It, Brookings Insititution Press, 2005. http://www.brookings.edu/press/books/demoracyatrisk.htm(17-5-2006)

٥) مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١ – ١٩٩٦، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مطابع روزاليوسف، ١٩٩٦، ص١٠٠.

٦) الجودة والتميز في الأداء، مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة عين شمس، ص٣.

٧) سقوط شبكة تجسس لصالح إسرائيل يتزعمها مهندس بالطاقة الذرية، جريــدة الوفــد، العدد ٦٢٨٢، السنة ٢١ بتاريخ ١٨ أبريل، ٢٠٠٧، ص٢.

٨) التعليم والبحث العلمي: تطوير التعليم من أجل المواطنة وتنمية روح الانتماء، الحزب الوطني الديمقراطي، المؤتمر السنوى الثاني: أوراق سياسات.

http://www.ndp.orgeg/ar/conferences/2nd_conf/papers/edu_3.aspx(11-5-2007)

٩) ضياء الدين زاهر : مرجع سابق،ص٤٠٠.

١٠)جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القــاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩، ص١٩٤.

١١)المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبعــة خاصــة بــوزارة التربيــة والتعلــيم، ١٩٩٥،ص ٦٧٤.

١٢)لويس معلوف اليسوعي:المنجد في اللغة والأدب والعلــوم، ط٥، بيــروت المطبعــة الكاثوليكية، ١٩٢٧، ص٢٨٧.

١٣) Fredricka L. Stoller: Individual Responsibilities and Citizenship, Language of Civil Society, Civic Education.
(11-http://exchanges.state.gov/forum/journal/civ4background.htm 5-2007)

١٤) شعبان حامد، نادية حسن: تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القــاهرة، ٢٠٠٢، ص١.

١٥) Citizenship, What Is Education Citizenship?

http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/whatscitizenship.asp (12-4-2007)

١٦) أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٣، ص٦٠ .

١٧) Fredrickal. Stoller: op-cit.

١٨) الحزب الوطني الديمقراطي، مرجع سابق.

19) H.Carens : Culture, Citizenship and Community, A Contextual Exploration of Justic As Evenhandedness, Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 153

٢٠) محمد الصدوقي : التربية على المواطنة تبدأ من الأعلى، مجلة أقلام الثقافية.

http://www.aklaam.net/aqlam/show.php?id=4936 (11-5-2007)

٢١) شعبان حامد، نادية حسن: مرجع سابق، ص ص ٢٤، ٢٥.

22) William A.Galston: Liberal Virtues and the Formation of Civic Character .In Mary Ann Glendon and David Blankenhorn, Eds. SEEDBEDS of Virture: Sources of Competence, Character, and Citizenship In American Society, Lanham,MD: Rowman & Littlefield,1995,P. 48

٢٣) كارل إيفنس: تشكيل المستقبليات :التعليم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بنحميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٠، ص ص١٨، ١٩.

24) The United Kingdom Parliament, Op-cit.

25) Ibid

٢٦) روجر هولد سورث: المدارس التي تخلق أدوارا حقيقية ذات قيمة للشباب، ترجمة أحمد عطية أحمد، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونيسكو، المجلد ٣٠، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠٠، ص ٤٢٠

٢٧) حامد عمار :في التنمية البشرية وتعليم المستقبل (رؤية معيارية) دراسات في التربية والثقافة (٧)، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٩، ص١٤٩.

٢٨) إبراهيم العيسوي :التنمية في عالم متغير، دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٠، ص ص ٤٦، ٤٧.

29) Gary Homana, Carolyn Barber and Judith Torney-Purta: Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for The Social Studies, National Alliance For Civic Education, http://www.civie.net/special%20foucus%20section/sch%cit%20ed%climate%20a (10-2-2007)

٣٠) أحمد صدقي الدجاني : مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، القاهرة، مركز يافا للدراسات والأبحاث، ١٩٩٩، ص٥.

٣١) سعيد الصديقي: الهجرة العالمية وحقوق المواطنة، مجلة السياسة الدولية، الأهرام.

http://www.siyassa.org.eg/asiyassa/index.asp?curfn=drsa2.htm&did=9173 (13-5-2007)

٣٢) محمد عمارة: مفهوم المواطنة في التشريع الإسلامي، "هدى الإسلام"

http://www.hadielislam.com/rticles/article.php?c=490&a=16574&back=yxjoawnsz=488&a=16626&back=yxjoawnsz (20-5-2007)

٣٣) محمد عمارة: المواطنة كما أسسها محمد صلى الله عليه وسلم، "هدى الإسلام".

34) Citezenship, Stanford Encyclopedia Philosophy http://plato.stanford.edu/entries/citizenship (21-3-2007)

35) What's The Matter with Liberalism?

http://content.cdlib.org/xtf/view?docid=ft4w10063f&doc.view=toc&chunk.id=doe342 (20-5-2007)

36) Bruce Ackerman : Social Juttice In The Liberal State, New Haven: Yale University Press, 1980, P

٣٧) هبة رءوف عزت : المواطنة بيم مثاليات الجماعة وأساطير الفردانية،

http://www.islamonline.net/arabic/mafaheem/2002/05/article.shtml (20-5-2007)

٣٨) المرجع السابق.

٣٩) حوار مع المفكر الكندي ويل كيمليكا "لابد من إعادة الوجه الإنساني لليبرالية"

http://www.almustaqbal.com/stories.aspx?storyID=166149 (20-5-2007)

٤٠) هبة رءوف عزت: مرجع سابق.

٤١) إيمانويل و الراشتين : البزوغ والزوال المتقبلي للنظام الرأسمالي، عالم المعرفة، جـ٢، عدد ٣١٠، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٤، ص٥١.

٤٢) المرجع السابق، ص٥٠.

٤٣) عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات نظرية فــي علــم الاجتمــاع، عــالم المعرفــة، عدد(٤٤)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨١، ص ص١٠٢، ١٠٣.

44) Socialism In What's the Matter with Liberalism: Op-cit.

٤٥) دون أي.إيبرلي: بناء مجتمع من المواطنين، ترجمة هشام عبد الله، عمــان الأردن، الأهلية للنشر، ٢٠٠٣، ص٢٠.

46) Andrew Vincent: Citizenship, Poverty and Real Will, The Sociological Review, vol.40, No. 4, Nov 1992, P 766.

٤٧)كمال مالوترا: أولويات التعليم وتحديلته في سياق العولمة، ترجمة فاطمة هانم بهجت، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد ٣٠، العدد٣، ســبتمبر ٢٠٠٠، ص ٤٣٨.

48) Globalization and Citizenship, United Nations, Research Institute for . Social Development http://www.unrisd/unrisd/website/projects.nsf(httpprojects) (20-5-2007)

٤٩) السيد يسين: المواطنة والعولمة، التقرير الاستراتيجي العربــي، الأهــرام، مركــز الدراسات السياسية والاستراتيجية

http://www.ahram.org.eg/acpss/ahram/2001/1/1/RARB46.htm (25-5-2007)

٥٠) محسن أحمد الخضيري: العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصـــر اللادولـــة، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٠، ص ١٣٠- ١٣٣.

٥١) ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، ص٤١٣.

٥٢) موسيه روسي: تعلم العيش معا جزء مكمل لتعليم المواطنة، ترجمة أحمـــد عطيـــة أحمد، مستقبليات، القاهرة، مركز ومطبوعات اليونسكو، مجلد ٣٢، العدد١، مـــارس ٢٠٠٢، ص١٠٨.

٥٣) آلن ج. سكوت: المجتمع والديمقراطية المحلية والمواطنة، ترجمـــة مجـــدي مهـــدي علي، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد ٢٨، العـــدد٢، يونيـــة ١٩٩٨، ص ٣٢٩.

54) Chantal Muffe: "Citizenship" In Seymour Martin Lipset, Ed . Encyclopedia of Democracy, vol.1, Washington, Dc: Congressional Quarterly,INC. 1995, P.217.

55) John Patrick: The Concept of Citizenship In .Education for Democracy. ERIC Digest.

http://www.ericdigest.org/2000-1/demoracy.html (4-3-2007)

56) Ibid.

٥٧) آلن سكوت :مرجع سابق، ص٣٣٠.

58) William Galston: "Liberal Virtues and The Formation of Civic Character" In mary Ann Glendon (Eds) Seedbeds of Virtue: Sources of Competence, Character and Citizenship In American Society, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1995, P48.

٥٩) فيديريكو مايور، ديفيد آدمز، ثقافة السلام برنامج عمل، ترجمة زينب علي النجار، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٣٠)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٠، ص١٤.

٦٠) فريتس هيسلينك: توجيه العمليات التعليمية في أوروبا نحو التنمية المستدامة، ترجمة زينب علي النجار، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٣٠)، العدد(١)، مارس٢٠٠٠، ص١١٣.

61) Citizenship Education, UNESCO, Education Citizenship Education

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url-D=4732&url_Do=Do (4-3-2007)

٦٢) السيد يسين: مرجع سابق.

63) Robert G.Dunn : Identity Crises, A Social Critique of Postmodernity, Minneapolis, University ofMinnesota press, 1998,P3

64) James A.Banks: Educating Global Citizens In Diverse World, New Horizons for Learning. http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/banks2.htm (20-5-2007)

٦٥) السيد يسين: مرجع سابق.

66) Will Kymlicka: Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights, New York: Oxford University Press, 1995.

67) Citizenship, Wikipedia The Free Encyclopedia http://en.wikipedia.org/wiki/citizenship (19-2-2007)

68) Ibid

٦٩) ضياء الدين زاهر :مرجع سابق، ص٣٩٩

٧٠) حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٦، ص ١١.

٧١) موسيه روسي: مرجع سابق، ص١٠٨.

٧٢) حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص١٢.

٧٣) علي السيد الشخيبي: التربية الوجدانية لطلاب الجامعة: واقع ورؤية، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس ١٨، ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤، ص ص ٣٤٢، ٣٤٣.

٧٤) حامد عمار : الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص١٤.

٧٥) أليجاندروتيانا: هل استعد شبابنا، ترجمة محمد سلامة آدم مستقبليات، المجلد(٣٢)، العدد(١)، مارس ٢٠٠٢، ص ٥٥.

76) John Patrick : OP-Cit.

٧٧) سعيد اسماعيل على: تجديد العقل الجامعي، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) "التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير" مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٨،١٩ ديسمبر ٢٠٠٤، ص ص ١٩٩،٢٠٠.

٧٨) هـ س .ويرنر ويدنفيلد : صراعات بناءة: تعليم التسامح كأساس للديمقراطية، ترجمة محمد كمال لطفي، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٣٢)، العدد(١)، مارس٢٠٠٢، ص١٣٥.

٧٩) جوستن بي ثورنز: الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة، ترجمة مجدي مهدي علي، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٢٨)، العدد (٣)، سبتمبر ١٩٩٨، ص٤٠٢.

٨٠) ماركو أنطونيو، رود ريجوز دياز: التعليم العالي رؤية وعمل للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد كمال لطفي، مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد(٢٨)،العدد(٣)، سبتمبر ١٩٩٨، ص ص ٣٦٧، ٣٦٨.

81) Fredrickal L.Stoller: OP-cit

٨٢) كارل ليفنس : مرجع سابق، ص٧.

٨٣) روجر هولد سورث: مرجع سابق،ص ص ٤٣٤، ٤٣٥.

٨٤) موسيه روسي: مرجع سابق، ص١١٠.

٨٥) حامد عمار : الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص١٧.

ملف العدد

* مدخل لملف العدد

أ. مصطفى عبد الصادق مصطفى

* قصص الأطفال (قراءة في التقنية والنوع)

د. عزة عبد اللطيف عامر

* تربية المقاومة في خطاب "نزار قباني"

د. محمد إبراهيم المنوفي





مدخل لملف العدد

أ. مصطفى عبد الصادق مصطفى*

لقد آثرت هيئة تحرير المجلة أن تخص هذا العدد بثلاثة أبحاث أدبية، ولكنها في ذات الوقت تعتبر روافد تمد مجال التربية بزاد جديد من الماء العذب الرائق، وهي تنطلق جميعاً من دور الأدباء في التنشئة التربوية، وقدرتهم على تصحيح مسار المجتمعات، وتأكيد القيم الإنسانية الرفيعة، والارتقاء بالذوق والحس الجمالي، الذي يرفع الإنسان درجات عليا بين الكائنات الحية كما أُريد له.

والأدباء بما وهبهم الله من قدرات إبداعية في الشعر والرواية وأشكال الكتابة الأدبية المتنوعة، يشكلون اتجاهات فنون أخرى مسموعة ومرئية تعتمد في إنتاجها الفني على إنتاج الأدباء، وإن اختلفت وسائل العرض وتقنيات التقديم والإخراج.

ولا شك أن المدقق في تاريخ المجتمعات الإنسانية يكتشف بوضوح دور الأدباء المتميز في إيقاظ الشعوب وتعميق إحساسها بالقومية والوطنية والمثل العليا. وحفظ تراثها من الضياع.

فالأدباء بحسهم المرهف ورؤيتهم البعيدة، أقدر على تشوف المستقبل، ورؤية الحاضر بحدث يبلغ حد اليقين، وليس ببعيد صرخة "أمل دنقل" في قصيدته "لا تصالح" التي أطلقها قبل أن يتجه أي فكر أو خاطر إلى معاهدة "كامب ديفيد".

---

* سكرتير التحرير

ولايمكن أن يغيب عن وعى الشعب الفرنسى الأديب الكبير أراجون الذى واكب مقاومة الفرنسيين للنازى.

ومازالت مصر تردد بكل طوائفها:

مصر التى فى خاطرى وفى فمى أحبها من كل روحى ودمى

وتتغنى مع أبيات حافظ إبراهيم:

أنا درة التاج فى مفرق الشر ق ودراتــــه فرائــــد عقــــدى
أنا إن قدر الإلهى مماتــــى لا ترى الشرق يرفع الرأس بعدى

ومازال الأدباء فى كل بلاد العالم يحملـون بـين جـوانحهم أمـانى أو طـانهم وأحلامها، ففى السلام يتغنون بجمال بلدانهم وروعتها، ويحنون إليها فى البُعد.

والمجلة تقدم فى هذا العدد هذه الأبحاث الثلاثة أولها عن أدب الأطفال قراءة فـى التقنية والنوع، عرضت فيه الباحثة للخصائص الأسلوبية والفنية للكتابة للأطفـال، ومـا تتميز به عن الكتابة للكبار، حتى يعطى التأثير المطلوب فى ثقافة الطفل وتربيته، والبحث الثانى يقدم رؤية جديدة لأعمال نزار قبانى، من خلال دراسة تحليلية لأدبه بهدف التعرف على أفكاره وآرائه المتعلقة بتربية المقاومة.

والبحث الثالث عن الخطاب التربوى عند الشاعر أمين الديب، وهو شاعر يكتـب بالعامية ودور شعراء العامية خطير وكبير خاصة فى المجتمعات التى تعانى مـن نسـبة عالية فى الأمية، حيث تصبح اللغة أيسر فى الفهم والتأثير على الجماهير. ولا نستطيع أن نحجب تأثير العامية على المتلقين كذلك. حيث أنها هى اللغة الأم الحقيقية فى بيئتهـا. ولا شك أن هذه الأبحاث الثلاثة ستعطى مذاقاً جديداً للمجلة نرجو أن ينتفع به ويستمتع القراء.



قصص الأطفال

(قراءة في التقنية والنوع)

د. عز عبد اللطيف عامر*

مقدمة

قد يصعب التأريخ لبداية أدب الأطفال نظرا لارتباطه بميلاد الإنسانية، وقدرة الإنسان على التعبير، وقد زخر الأدب الشعبى بقصص الأطفال وحكايات الجدات للأحفاد ولكن قد يكون من الأسهل أن نحدد البداية الرسمية إن بحثنا عن التاريخ المدون للأطفال؛ فقد بدأ مترجما حين أصدر الأديب المصرى محمد عثمان جلال (١٨٢٨ – ١٨٩٨) كتاب "العيون اليواقظ فى الحكم والأمثال والمواعظ" وهو الكتاب الذى يعد أول محاولة عربية تقوم على الترجمة، ثم زادت حركة الترجمة والتعريب والاقتباس فى لبنان وزاد الاهتمام بأدب الطفولة فى العالم العربى لأوائل عام ١٨٧٥ بفضل السيد رفاعة الطهطاوى وزير المعارف الذى رأى فى أدب الأطفال مدخلا جيدا لتعليم الطفل وتقويم سلوكه بطريقة غير مباشرة وبطريقة محببة لنفس الطفل.

وتتابعت الكتابات للطفل ولمعت أسماء مخلصة فى هذا المجال مثل كامل الكيلانى والهراوى ومحمد محمود رضوان ومحمد سعيد العريان وأمين دويدار ويعقوب الشارونى وعبد الحميد السحار. وكثيرون آخرونُ تفننوا فى الكتابة للطفل وتنوعت على أيديهم موضوعات القصص.

* مدرس النقد الحديث والأدب – كلية الآداب – جامعة بنى سويف

وإذا كانت الكتابة للأطفال قد نمت واتسعت فإن الدراسات النقدية القائمة على تناول أدب الأطفال بالتنظير والتقعيد من جهة والتحليل والتطبيق من جهة أخرى قد اتسعت وتشعبت ؛ فمنها ما تناول الخصائص العامة لأدب الطفل وأساليب الحكاية، ومنها ما تناول أدب أديب محدد مثل يعقوب الشاروني وغيره من كتاب، ومنها ما اهتم بطبيعة اللغة المقدمة في قصة الطفل واعتمادها على بساطة المفردات والإخراج الجيد الذي يعول على الصورة الواضحة والخطوط التي تترجم معنى الكلمات.

وتستفيد هذه الدراسة مما سبق ولعلها تضيف رؤية جديدة.

هذه الدراسة :

تحاول هذه الدراسة أن تلتقط نقاط التشابه والاختلاف بين قصة الطفل والرواية على اعتبار أن كليهما من الأنواع الأدبية المعتمدة على الحكاية.

ولكنهما يختلفان في طبيعة المتلقي، وبالتالي يختلف أسلوب التقديم، فإن كانت الرواية تشترك مع قصة الطفل في وجود المكونات الرئيسية من حكاية وحبكة وشخصيات واعتمادها على اللغة والزمان والمكان إلا أننا نستطيع أن نقول إن قصة الطفل هي طفولة الرواية .. ففيها كل عناصر الرواية ولكن بشكل مختلف.

فتحاول هذه الدراسة أن تتوقف عند بعض العناصر الفنية المكونة لكل من النوعين.

فتتناول الصفحات معنى الحبكة الفنية وكيف أن قصة الطفل تتنوع فيها أشكال الحبكة بين حبكة متماسكة وحبكة مفككة لا تعتمد على تصعيد الحدث بقدر اعتمادها على تكرار الحدث مع شخصية البطل.

– وكذلك تتناول الدراسة اللغة فتقدم أساليب تنويع اللغة فى الرواية وكذلك فى قصة الطفل، وذلك من خلال تقديم أمثلة للسرد الذى يقوم الراوى من خلاله بعرض سمات المكان والشخصيات والزمن، أو الحوار الذى يقدم الشخصيات بشكل مباشر، أو إدخال عناصر كلامية مختلفة داخل النسيج القصصى مثل الأغنية أو الآيات الكريمة.

– وتتوقف الدراسة عند عنصر الزمن، وهو عنصر ذو أهمية بالغة فى الرواية الفنية حتى ليقال إن الرواية هى فن زمنى؛ ذلك لأن الراوى فى الرواية الفنية يتناول أزمنة متداخلة منها الزمن الذى يقص فيه الأحداث، وزمنا آخر هو الزمن المفترض الذى تقع فيه الأحداث، كما أن هناك شخصيات متعددة لكل منها أحداثها الخاصة التى قد تتزامن أو تتقاطع مع الشخصية الرئيسية .. فتقنية الزمن فى الرواية من التقنيات بالغة التركيب ..

تحاول صفحات البحث أن تقارن بين تقنية الزمن الروائى والتقنية نفسها فى قصة الطفل وكيفية تعامل الأديب الذى يخاطب الطفل مع تقنية أدبية بهذه الدرجة من التركيب.

ويستخدم البحث نماذج مختلفة من قصص الأطفال على سبيل التمثيل منها ما هو منشور على شكل قصص مطبوعة أو نماذج منشورة بالصحف فى ركن للأطفال أو حتى بعض القصص المروية شفاهة وتحمل سمات قصص الأطفال .

أما الحديث عن النوع الأدبى فهو الجزء الثانى من هذه الدراسة، حيث تحاول الصفحات أن تربط بين نوع القصة والبنية الفنية المميزة لها، وذلك من خلال تناول أنواع مختلفة من قصص الأطفال وتحليلها فنيا بهدف التفريق بين الأنواع المختلفة من حيث التكوين فهناك اختلاف على سبيل المثال بين القصة الشعبية وقصة الخيال العلمى، وقد اختارت الدراسة بعضا من الألوان القصصية التى تقدم للطفل على سبيل المثال لا الحصر، فتوقف البحث عند بعض الألوان ذات السمات الفنية الواضحة مثل :

١) قصص شعبى
٢) قصص المغامرة والبطولة
٣) قصص تاريخى
٤) قصص الحيوانات
٥) قصص دينى
٦) قصص علمى
٧) قصص فكاهى
٨) قصص شعرى

ولا يعنى هذا التقسيم والتفريق بين الأنواع الأدبية صرامة ملامح كل نوع أو حصر الأنواع الأدبية المقدمة للطفل فى الأنواع السابقة بل إن القصة الدينية يمكن أن تصاغ فى قالب شعرى، والقصة العلمية يمكن أن تأخذ الطابع العصرى ٠٠ وكذلك تزيد الأنواع القصصية عما ذكر كثيرا ٠٠

ولكن الهدف من هذا التقسيم تسهيل الوقوف على ملامح فنية عامة يمكن أن تغلب على القصة الواحدة فتمكن القارئ والناقد من إدراج القصة تحت نوع بعينه مما يسهل عملية النقد التطبيقى ٠

ويلى هذه الدراسة خلاصة وتعقيب حول أهم ما توصل إليه البحث وما نأمل فى إثارته من موضوعات فيما بعد ٠

والله ولى التوفيق،،،

تتميز الكتابة الأدبية بخصائص أسلوبية وفنية تجعلها مختلفة عن الكتابة العادية، فهي تعكس رؤية الأديب للكون والحياة كما تعكس تمكنه من أدواته الفنية وقدرته على توصيل المعنى الذي يرمي إليه من خلال تشكيل الكلمة والوصول لفكر المتلقي ووجدانه .

أما الكتابة للطفل فهي تحتاج لمهارة مختلفة، نظراً لاختلاف المتلقي، فقد يكون الأديب مشهوراً لامعاً في مجال الأدب ولكنه لا يمتلك القدرة على الكتابة للطفل، وقد يكُون الكاتب عالماً في مجال الطفولة ولكنه يعجز عن الوصول لعالم الطفل ومخاطبته، فالكتابة للطفل تحتاج بالإضافة للمهارة الحقيقية في المجال الأدبي- إلى قدرة من الأديب على سبر أغوار عالم الطفولة بالتعرف على الجوانب اللغوية المختلفة ومراحل التطور العقلي والنفسي للطفل إضافة إلى امتلاك الأديب الحس التربوي الذي يمكنه من الوصول لنفس الطفل وترك الأثر المرجو في التوجيه وهو ما يؤثر في تكوين شخصية الطفل، إضافة إلى تكامل عمله مع فريق إخراج ناجح سواء كان هذا الأدب سيقدم في قصة مطبوعة تحتاج لورق جيد وصور معبرة جاذبة، أو يقدم في شكل مرئي عن طريق المسرح أو التليفزيون فيتكامل العمل بإخراج جيد وإمكانات مادية تعمل على جذب الطفل مع مراعاة الميول العامة للأطفال ومراحل نموهم .

ومن البديهي أن يكون أدب الأطفال قديماً قدم القدرة على التعبير، فعن طريقه ينمو الصغير مدركاً العالم من حوله، وهو أدب يصنعه الكبار لمخاطبة الصغار فتكون المتعة بتحريك الخيال وتكوين الصورة وبث المثل والقدوة وعن طريقه يخاطب الكبار طموحاتهم ويهدئون مخاوفهم .

ولذلك لا تتوقف أهداف " أدب الأطفال " على تنشيط خيال الطفل وخلق روح الانطلاق، ولكن تطمح إلى تزويد الطفل بالمثل العليا، والمعلومة الدقيقة في شكل مبسط،

وتبسيط النظام السياسي وكذلك التقاليد الاجتماعية والعواطف الدينية، وتوسيع المعجم اللغوي للطفل، وذلك كله ما يمكن أن نطلق عليه الثقافة وهي المعرفة العامة للمجتمع والعادات والتقاليد والفنون والأخلاق والأزياء والعقائد السائدة، كما أن هناك ثقافة خاصة بالطفل تشمل ألعابه وملابسه وعاداته. (طعيمة، ٩٨، ص٤٠)

فأدب الأطفال ينقل المعرفة للطفل ويهتم بتأصيل الثقافة بشكل مبسط لعقل الطفل ووجدانه .

لذلك فهناك عدة اعتبارات يضعها كاتب الأطفال نصب عينيه، وأول هذه الاعتبارات الجانب التربوي فيعرف الكاتب أنه مرب وأن له هدفاً تربوياً من خلال القصة أو العمل الأدبي الذي يتوجه به للطفل، ويجب ألا ننظر للهدف التربوي على أنه يمثل عائقاً أمام التطور الفني للعمل المقدم فقد تقاس براعة الكاتب بمدى قدرته على الموازنة الدقيقة بين الهدف التربوي والحرفة الفنية .

ويهتم الأديب بالجانب الفنى كذلك وهو الجانب الذى يجعل عمله متميزاً، والمقصود بذلك مراعاة العناصر الفنية للعمل المقدم قصة أو أغنية أو مسرحية ولكل نوع من الأنواع الأدبية أدوات فنية مميزة :

فتحتاج القصة لشخصيات مرسومة بدقة وجاذبية حتى تصل للطفل بتلقائية وبساطة، ويعتمد المسرح على تنوع الشخصيات وتعدد الأفكار، في حين يتمكن المؤلف الغنائي من الكلمة الموسيقية مع اختيار الموضوع المناسب للطفل والكلمات التي تتناسب مع المستوى العمري . وهكذا، وهو ما يعني تمكن الأديب من فنه إضافة لهدفه التربوي الذي أشرت إليه .

القصة في أدب الأطفال

القصة لون أدبي من مجموعة ألوان مختلفة تقدم للطفل، فقد تعددت الأنواع الأدبية وهي جميعاً قديمة قدم الجنس البشري، وترتبط بقدرة الإنسان على التعبير.

ومن هذه الأشكال الفنية أغنية المهد التي تخاطب الطفل في مرحلته الأولى، وتعتمد على كلمات مبسطة وموزونة ذات إيقاع جاذب للطفل .

وكذلك أغنيات الأطفال التي يرددها الطفل في مرحلة عمرية أكبر من مرحلة المهد، مثل الأغنيات التي يحفظها الطفل أثناء الروضة، أو أغنيات الألعاب التي يرددها أثناء اللعب والحركة وغيرها من الأناشيد الدينية والقصص الشعرية.

وكذلك هناك المسرحية ذات التأثير الكبير على توجهاته فهي تعمل على جعل الطفل يشترك بكل حواسه في متابعة العمل والتعايش معه، حيث يرى الكثير من الشخصيات الحية المتحركة تتحاور وتتحرك فيتفاعل معها، وهو ما قد يعد تنفيساً عن مشاعر الطفل خاصة المشاعر التي ترتبط بعجزه عن تحقيق الآمال فيراها قد تحققت على خشبة المسرح، وقد تحقق مشاهدة المسرحية لدى الطفل لوناً من اللعب وقد يكون ذلك من أسباب ارتباط كلمة Play بالمسرح والتمثيل .

وهناك القصة وتشترك مع المسرح في اعتمادها على الحكاية وهي مجموعة الأحداث التي تنتظم معاً بشكل سببي وتتناول عقدة ما ثم تحل مع نهاية الحكاية .

وتحمل القصة متعة يشعر بها الطفل ويبدأ في معرفتها والاستمتاع بها مع بداية وعيه في الثالثة من العمر تقريباً حيث يبدأ في فهم العلاقات وإدراك بعض المفاهيم العامة.

المقومات الأساسية للقصة :

قد تكون القصة من أحب الألوان الأدبية وأقربها للقارئ ذلك لأنها تحتوي عالماً يوازي العالم الواقعي بما فيه من شخصيات وأفعال وأهواء ونوازع بشرية .

وللقصة مقومات فنية تجعلها مختلفة عن بقية الأجناس الأدبية . ونتناول أربعة عناصر رئيسية تشترك فيها كل من الرواية الفنية وقصة الطفل ؛ وهي :

أولاً : الفكرة الرئيسية

ثانياً : الحكاية والحبكة

ثالثاً : الشخصيات

رابعاً : اللغـــة

١- أولاً : الفكرة الرئيسية :

وهي الإطار العام الذي تجري الأحداث في نطاقه، وقد يتوقف نجاح القصة على حسن اختيار فكرتها ووضوح معالمها في خيال مؤلفها، وقد يكون توفيق الكاتب في العثور على الفكرة الجيدة بمثابة عثوره على " مفتاح الكنز " (نجيب، أحمد ١٩٨٦)، وعلى المؤلف إدراك الفروق بين أعمار قرائه ومستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية.

وتختلف الصفات النوعية لكل فكرة تبعاً لاختلاف الموضوع الذي تدور حوله حيث تختلف القصة البوليسية عن القصة الاجتماعية وهما تختلفان عن القصة ذات الطابع الديني وهكذا ...

ويجب أن تكون هذه الفكرة محددة وبسيطة سريعة التتابع، وقصيرة فتناسب الطفل ورغبته في النشاط والحركة، ويمكن أن تتعدد الأفكار داخل القصة الواحدة ولكن ذلك لا يكون إلا للأعمار الأكبر سناً.

ومن المهم أن تكون الفكرة في مستوى الخبرات والتجارب وأن تحتوي على مبادئ عامة تبث بشكل فني غير مباشر حتى لا تؤدي إلى عكس النتيجة المرجوة. (انظر طعيمة، ٩٨، ص ١٠١)

٢- ثانياً : الحكاية والحبكة :

نعني بالحكاية مجموعة الأحداث داخل الرواية وهي مرتبة تصاعدياً، وهذه الأحداث تقع لشخصيات أو حيوانات وأحياناً جماد .

أما الحبكة فنعني بها شدة " إحكام " هذه الأحداث وترابطها، ومدي قدرتها على إقناع القارئ بمعقوليتها، وذلك يعني أن تكون أفعال الشخصيات مناسبة لأعمارهم، وتكون أقوالهم كذلك متناسبة مع مستواهم العمري والعقلي والنفسي، وأن تكون الأفعال وردود الأفعال منطقية ومبررة .

"وفي الحكاية يكون التساؤل : وماذا حدث بعد ذلك ؟ وأما في الحبكة، فنسأل : لماذا" (ا٠م فورستر ٢٠٠١ ص ٢٤٧)٠

وذلك يعني أن الحكاية ينصب اهتمامها على تقديم الأحداث، أما إتقان الحبكة فيعني الاهتمام بمعقولية هذه الأحداث وأسبابها وردود أفعال الشخصيات تجاهها، فالحكاية تلبي رغبة القارئ في حب الاستطلاع وتمده بالجديد في الحركة والأفعال أما الحبكة فتعتمد على إتقان الكاتب من ناحية وذكاء القارئ من ناحية أخرى، فهناك قدر من الغموض يُترك للقارئ حتى يظل على صلة مستمرة بالأحداث والشخصيات فيشعر بقرب هذه الشخصيات من عالمه .

وهناك شكلان من أشكال الحبكة تبعاً للموضوع :

حبكة متماسكة : حيث تقوم على سلسلة من الأحداث المترابطة ترابطاً سببياً، وذلك مثلما نجد على سبيل المثال في قصة الأرنب والسلحفاة فالأحداث مبنية على التحدي بين الشخصيتين وترقب أفعال كل منهما للآخر حتى نبلغ ذروة الحدث بعد سخرية الأرنب من السلحفاة ونوم الأرنب، ثم تأتي النهاية بانتصار السلحفاة . فالحبكة هنا مبنية على تماسك الحدث وتصعيده .

أما الحبكة المفككة : فتقوم على أحداث تبدو مفككة ومنفصلة ولكن يربط بينها شخص البطل أو وقوع الأحداث في مكان واحد – وذلك مثل قصة الأرنب الذي سئم (الخس والجزر) فخرج من بيته يتردد على جيرانه (الدجاجة والكلب والحمار) فينظر في طعامهم ويعجز عن أن يأكل منه، فيعود في النهاية للخس والجزر .

نجد هنا في هذه القصة تكرار الفعل وزيارة الشخصية الرئيسية للحيوانات المختلفة وطلب الطعام ثم عجزه عن أن يأكل العظم أو القمح .

فتجمع بين هذه الأحداث الشخصية الأولى (الأرنب) وتكرار الحدث ثم النهاية التي تتوج الهدف حيث يعود الأرنب في النهاية راضياً والأمر لله !!

ونحن نجد في الرواية الفنية لونى الحبكة، فنرى الحبكة المعتمدة على الترابط السببى والتصعيد المستمر للحدث، وهو ما يميز الحبكة المتماسكة، ونجد أيضا الأحداث التى قد تبدو مفككة لا يربط بينها سوى انها تقع لشخصية واحدة، أو أن تقع لأشخاص متعددين يجمعهم المكان وكأننا نعرض للقارئ لقطات مختلفة يمكن أن تقع فى مكان واحد. ويتكون البناء القصصي بشكل عام من مقدمة وعقدة وحل ..

فنجد في **المقدمة** تمهيداً للموضوع وتصعيداً للأحداث فتنمو الأحداث وتتفاعل الشخصيات حتى نصل للعقدة وهي قمة الحدث ونقطة التأزم وتتفاوت شدة تعقيد الحدث تبعاً لعمر الطفل حتى أننا أحياناً لا نجد **عقدة** في القصة وهو ما يناسب طفل الثالثة، وأحياناً نجد حدثاً بسيطاً وعقدة بسيطة، وهناك العقدة المركبة حيث يتكون الحدث من أكثر من عقدة – مع مراعاة ألا تكون شديدة التداخل بما يثقل على القصة والقارئ .

ثم يأتي **الحل** الذي يقود القارئ لمعنى القصة والهدف منها وهو ما يبرز معنى عاماً يشير الكاتب إليه .

وعادة ما يفضل الطفل القصة ذات المغزى الواضح والنهاية السريعة والحل الذي ينتصر للخير وهو ما يمثل بهجة لنفس الطفل •

٣- ثالثاً : الشخصيات :

الشخصيات في القصة بشكل عام هي المحرك للأحداث ومحورها، وإذا كانت الشخصية في قصة الكبار تتركز حول العالم البشري فإن الشخصية في عالم الطفل مختلفة؛ ذلك لأن الشخصية في قصة الطفل قد تكون للحيوانات أو حتى الجماد ولكنها جميعاً تأخذ معنى وبعداً إنسانياً وقيمة ومثلاً أعلى، من ذلك حيوانات الغابة التي تتكاتف وتتعاون للتخلص من ملك الغابة الذي يأكل منهم كل يوم أحد أفرادهم، فالشخصيات هنا هي حيوانات الغابة ولكن القصة ترسي في الطفل قيمة إعلاء العدل والعيش الحر ورفض الظلم ... والتعاون من أجل المصلحة العامة.

كما أن عالم الشخصية في قصة الطفل لا يتشعب على العكس من الشخصيات الروائية التي تعتمد على شبكة محكمة من الشخصيات الإنسانية . فقصة الطفل تعتمد على شخصية واحدة في الأغلب أو على عدد محدود تبعاً لعمر الطفل .

ويتقن المؤلف رسم الشخصية بحيث تكون مقنعة في سلوكها متسقة مع الصورة التي تمثلها .

وهناك نماذج رمزية تعني عند الطفل شيئاً مثل " الثعلب " و " الحمامة " حيث يعني ظهور الثعلب الدهاء والمكر والحيلة في حين تعني الحمامة الوداعة والرقة وأحياناً الانكسار (هلال، ٦٢، ص ٣٠٥) .

وهناك شخصيات ثابتة أخرى مثل جحا وعلاء الدين والسندباد وهي شخصيات لها سمات محددة ويستدعي وجودها في القصة جواً خاصاً وإن تغيرت المواقف ولذلك تسمى مثل هذه الشخصيات بالشخصية الثابتة (الحديدي، ٩١، ١٨٧) .

وهو ما يأخذنا للرمز في قصة الطفل، حيث يقوم بمهمة بث المعنى في نفس الطفل وذلك من خلال ربط المعنى النفسي بشيء محسوس من العالم الواقعي (فتوح، ٧٨، ص ٤٥) وهي وظيفة الرمز الأدبي بشكل عام . أما الرمز في قصة الطفل فهو يصور الشخصية في أدق صفاتها وهو ما يضاعف المتعة لأن الطفل يكتشف معنى جديداً وكأنه يشارك في صناعة القصة .

ولكن ينبغي أن يحرص المؤلف على ألا يحمّل الرمز أكثر مما يحتمل أو أن يزيد في الإلغاز فيعجز الطفل عن إدراك المعنى المقصود، أو أن تزدحم القصة بأكثر من رمز فيبعد المعنى ويتعقد وينسى الطفل ما يشير إليه الكاتب. (انظر طعيمه، ١٩٩٨، ص ١٠٥).

وإذا كنا قد ضربنا المثل " بالثعلب " و " الحملمة " على أن مثل هذه الشخصيات هي أنماط جاهزة، وغالباً ما تكون رمزاً فهناك نوع آخر من الشخصيات ينمو مع الحدث ويتغير برد فعله من موقف لآخر وذلك مثلما نرى مثلاً في قصة الأرنب والسلحفاة التي ضربنا بها مثلاً في الصفحات السابقة حيث يختلف شكل شخصية الأرنب من البداية التي نراه فيها مغروراً يتيه بقدرته على الجري وتأتي النهاية بانهزامه أمام إصرار السلحفاة ودأبها مع بطء حركتها وقلة إمكاناتها .

ولكل من النمطين وظيفته في قصة الطفل ومن المهم أن يتمكن المؤلف من التوظيف المناسب، إضافة إلى قدرة المؤلف على تجسيد الشخصية وهو ما يعني إضفاء الحركة عليها وربطها بعالمها عن طريق رسم بعض التفصيلات البسيطة، وإضفاء لون من التشويق على هذه الشخصيات وذلك يكون بتصوير الحركة ونقل كلام الشخصية

وطريقة حديثها أو تصوير محيطها المكاني .. واعتقد أن عنصر التشويق من أهم العوامل التي يحرص عليها من يؤلف للطفل .

ومن المهم أن ترسم شخصية البطل في قصة الأطفال بحرفية وفنية متناهية، ذلك لعمق تأثير هذه الشخصية على سلوك الطفل، فغالباً ما يشارك الطفل الشخصية الرئيسية في الحكاية ويتفاعل معها لدرجة التوحد أحياناً، ويضرب الأستاذ عبد التواب يوسف مثلاً بمجموعة أطفال في المسرح راحت تحذر البطل من الشرير المتآمر، بل إن طفلاً ترك مقعده ليقف بجوار البطل ضد الشر، أو رد فعل الأطفال في المسرح حين تغلب البطل وهو طفل صغير على " الجني " فأدخله في قمقمه وألقى به في البحر .

وهو ما يشير إلى قوة تأثير صورة البطل في حكاية الطفل على رد فعل الأطفال وترسيخ معاني الحق والنبل في نفوسهم .

ولكن ليبلغ هذا التأثير ذروته فهناك عدة أسس يراعيها مؤلف قصة الأطفال.

من ذلك قدرته على أن يصنع توازناً مقبولاً بين أجزاء القصة، فلا يبالغ في التمهيد وهو ما يؤدي لملل الطفل وهو بطبعه سريع الحركة يهوي التغيير .

وكذلك لا يبالغ المؤلف في تصوير العقدة، أو أن يأتي الحل مباشراً مفاجئاً وهي كلها عوامل تزيد من تشويق القصة إن روعيت .

وكذلك أن يبتعد المؤلف عن الخطابية في أسلوبه والخطابية تعني التوجه للطفل ببث معلومة أو نصح بشكل مباشر بعيداً عن التطور الفني الطبيعي للشخصيات والأحداث.

٤- رابعاً : اللغة :

اللغة هي الوسيط الذي تقدم عن طريقه القصة وكل عمل أدبي، فاللغة هي أداة الأديب مثلها مثل : الألوان والخطوط للرسام والصوت وتنويعاته للموسيقى ..

وتتشكل الكلمة تبعاً للنوع الأدبي الذي يريده الأديب فالكلمة الحوارية تناسب المسرح، والكلمة الموسيقية تناسب الشعر، أما القصة فتعتمد على السرد الأدبي بالدرجة الأولى والحوار كذلك ..

وإذا نظرنا إلى القصة بشكل عام فسنجد أنها من أكثر الأنواع الأدبية قدرة على تنويع اللغة واستخدام مستويات متعددة فيها بل إن كل الأنواع الكلامية يمكن أن تحتوي في الرواية (باختين، ٨٨، ص ١٥١)، ذلك لأن الرواية تحمل لغة الراوي الذي يصور المكان والزمن والشخصيات، وتحمل كذلك لغة الشخصيات مع تنوع ثقافاتها وأعمارها واختياراتها اللغوية بل يمكن أن تحتوي على جزء من قصيدة شعرية أو أغنية أو مثل شعبي وغيره بشرط أن تكون كل هذه العناصر موظفة في نسيج العمل وليست دخيلة عليه.

أما اللغة في قصة الطفل، فلسنا في حاجة إلى تأكيد ملاءمتها لعمر الطفل، فلا نأتي بالغريب والمعقد من الكلمات وكذلك يمكن توسيع معرفة الطفل بالكلمات عن طريق استخدام بعض الكلمات الجديدة التي يفسرها السياق العام للنص، وأن تستخدم بشكل متكرر من خلال أسلوب مبسط وذلك مثل استخدام الأستاذ يعقوب الشاروني لكلمة " نحيب " وهي كلمة قد تكون ثقيلة على مفردات الطفل، ولكن سياق الكلام يفسرها :

"صاح أحد السكان منفعلاً " العمارة المجاورة سقطت " وارتفع نحيب سيدة وصرخت أخرى فتعالى بكاء الأطفال " (الشاروني، الأهرام ٢٠٠٦/٩/١٧) .

فالكلمة المقصودة وردت في سياق يفسرها من موقف انهيار العمارة وفزع الناس وتجاور أفعال مثل" صرخت"، "بكى" فلابد أن "نحيب" لها ظلال الأفعال المجاورة لها حتى لو لم يعرف الطفل المعنى بالتحديد.

ولاشك أن أديب الأطفال لابد أن يتمكن من الجمع بين طرفي معادلة صعبة فهو يريد أن يخاطب الطفل، وهو ما يعني اختياره لمفردات بسيطة وتركيبات لغوية سهلة القراءة والفهم، إضافة لرغبته في الارتقاء بلغة الطفل وتوسيع معجمه اللغوي وذلك يعنى معرفته بعالم اللغة من تراكيب ومفردات واستخدام .. فهي مهارة خاصة وموهبة لابد أن يتمكن أديب الأطفال منها ليتمكن من دخول هذا العالم الجميل الصغير .

وقد قام الأستاذ يعقوب الشاروني بدراسة عن استخدام الفصيح من ألفاظ " الحديث اليومى " فى الكتابة للأطفال وهو بهذه الدراسة يريد من لغة الكتابة للطفل أن تصل لأكبر عدد من الأطفال، فيرى أنه من الممكن إلى جانب تفسير الكلمات الصعبة من خلال سياق مفهوم للطفل فإنه يمكن استخدام الكلمات العامية ذات الأصول الفصحى وهى كلمات شائعة فى لهجته العامية ولا تجافى الفصحى " إن الأمر يقتضى أن نختار من قاموس الطفل الكلامى تلك المفردات والتراكيب التى تشترك مع اللهجة الفصحى، فنؤلف منها بقدر الإمكان مادة القراءة والكتابة .. " (الشاروني، ص ٢٢) وهو ما يعنى دقة الكاتب وحرصه على اختيار الكلمات التى يفهمها الطفل ولا يشعر بأنها غريبة على معجمه الخاص.

عرض القصة:

أما عن طريق عرض القصة فعادة ما يلجأ الأديب لعدة طرق متجاورة وقد يفضل بعضها على الأخر، وذلك مثلما يفعل المؤلف الروائي ولكن بشكل مبسط .

فهناك لغة الراوي وهي اللغة التي يسرد بها القصة فينقل الأحداث، ويصف الشخصيات ويصور المكان مثل :

" مرض الأسد ... فنظر حوله في الغابة الموحشة التي تندر فيها الحيوانات فلم يجد أحداً بجانبه يقدم له العون .. شعر الأسد بالحزن وندم على أنه لم يجعل له أصدقاء ... " (حفنى، مصطفى) .

فالفقرة السابقة هي حديث الراوي الذي ينتقي كلمات مبسطة ويبدأ فيضع تمهيداً للقصة برسم صورة الأسد الملك المهاب في حالة ضعفه ومرضه وغياب الأصدقاء .

ثم ينتقل لفقرة ثانية فيقدم الأحداث ويصورها ويصور ردود أفعال الحيوانات أو ينقل حديثها، فقد وسع الأسد دائرة أصدقائه فتصادق مع الزرافة والجمل والثعلب (أخذ الثعلب في غفلة من الأصدقاء يلتهم ما يدخره الأسد من طعام ثم يذهب قائلاً إنه شاهد الجمل والزرافة يأخذان ما ادخره مولاي الأسد من طعام وطلبا مني ألا أبوح لك بهذا) .

وفي الفقرة السابقة تجاور كلام الراوي مع كلام شخصية الثعلب وتداخلاً في نسيج واحد.

فالفقرة محكية في بدايتها بضمير الغائب " أخذ الثعلب، يلتهم، يذهب، شاهد" إلى أن يتحدث الثعلب عن نفسه بلسانه، فتستخدم القصة الأسلوب المباشر باستخدام ضمير المتكلم واستخدام كلمة " مولاي " دلالة على أن الثعلب يتكلم للأسد "مولاي .. طلبا مني ".

وهذا التداخل في الأسلوب يعطي لوناً من التشويق ويقرب الحديث من أذن المتلقي ونفسه، وكأنما انتقل مباشرة لسماع صوت الثعلب واقترب من فكره، وطريقة تفكيره.

وكثيراً ما تلجأ القصة للحوار بين الشخصيات بدون تدخل الراوي، فيدخل الطفل بشكل مباشر بين الشخصيات وكأنه يقف بينها ويسمع أصواتها، ولكن هذا الأسلوب لا تعتمد القصة عليه اعتماداً كاملاً، وذلك لأننا نحتاج في بعض الفقرات إلى تصوير المكان أو التمهيد للشخصية ونقل أفعالها .

وهناك بعض القصص تحتوي أغنية للطفل داخل سياق القصة، وهذه الأغنية ليست دخيلة عليها ولكنها من نسيج العمل، حيث تصعّد الحدث أو أنها تناسب موقفاً ما.

ومن أمثلة ذلك سلسلة "غنوة وحدوته " للأستاذ عبد التواب يوسف، حيث جعل الأغنية عنصراً مهماً من عناصر القصة .

فقد تغني الطفل البطل في القصة بأغنية رددها الأطفال المشاركون في القصة حيث كانوا في رحلة نيلية وكانت الأغنية تمثل رداً مهذباً على سلوك شخصية من الشخصيات المشاركة المضادة لحركة البطل، فدخلت الأغنية بذلك في سياق العمل وصارت مكملة له إضافة إلى أنها تعمل على تنويع طريقة عرض القصة كما تدخل الجانب الموسيقي المحبب للطفل داخل العمل .

ومن المهم أن يبتعد الكاتب عن المباشرة، والنصح الواضح فهماً من عوامل صرف الطفل عن العمل الأدبي، كما أن الطفل لا يفضل الإفراط في الوصف، ويفضل عليه تصوير الحركة وتصعيد الحدث بشكل سريع، وهو ما يتناسب مع طبيعته الميالة للحركة .

<u>إخراج القصة المكتوبة :</u>

وأخيراً فهناك عامل مهم في القصة المقروءة ينبغي مراعاته وهو عامل الإخراج، وهو عامل مؤثر فى كل عمل مقروء، حيث يعمل إتقان هذا العنصر على جذب القارئ، وعناصر الإخراج فى الرواية الفنية تتمثل فى عنوان الرواية وحجمها، ومناسبة الكلمات للقراءة من حيث البنط المستخدم، والفواصل بين الفقرات وكذلك علامات الترقيم الدالة على المعنى، ونعومة الورق ..

ولكن تزيد أهمية هذا العامل فى قصة الطفل ذلك لأن شكل القصة من أول ما يجذب انتباه الطفل، فمن الطبيعي أن الطفل ينجذب للقصة ذات الورق المصقول الناعم والصورة الجميلة المعبرة عن الأحداث والشخصيات، بل إن الصورة قد تلعب دوراً كبيراً في علاقة الطفل بعالم القصة، وهي مفتاح جذب انتباه الطفل لمضمون القصة، خاصة إذا استخدمت فيها الألوان المبهجة .

ومن المهم كذلك مراعاة سن الطفل ويوضح ذلك على غلاف القصة من الخارج، ذلك لأن القصة التي تناسب طفل الثالثة لا تناسب بأي حال طفل العاشرة.

وقد أضاف الأستاذ أحمد نجيب بعداً مهماً وهو الاهتمام بطريقة الكتابة، وهو ما يخص القصة المكتوبة فقط، فيرى أن نترجم نبرات الصوت التي يستخدمها الراوي إلى طريقة في الكتابة لجذب انتباه القارئ، وذلك من خلال استخدام أحجام مختلفة، فيمكن أن نستخدم كلمة بحبر ثقيل وحجم أكبر من الحجم المعتاد لتدل على معنى محدد مثل (لأنه أسد كبير) أو باستخدام حجم صغير للدلالة على الضآلة :

(نحن أرانب صغيرة)

أو تغيير طول الكلمات للدلالة على الطول أو البعد مثل :

وساروا مسافات طويـــــــــــــــــلة

أو ترك فواصل بين الجمل للدلالة على تقطيع المعنى

ومرت الأيام   وبدأت الحياة تتغير   وكبر الولد الصغير

وهو ما يعني مراعاة طريقة الكتابة وإظهار الكلمات المكتوبة بطريقة تبرز المعنى كما لو كان مسموعاً ..

وذلك ما يأخذنا للحديث عن القصة المكتوبة والقصة المقروءة .

٥- خامساً : الخلفية الزمانية والمكانية للقصة :

من الأركان المهمة في قصة الأطفال الزمن وكذلك المكان، ذلك لأن هذين العاملين يؤثران في تشكيل القصة، حيث أن الزمن الماضي يختلف عن الواقع الحاضر أو المستقبل من حيث ملابس الشخصيات وكلامها والموضوعات المثارة وقد تحدث فورستر عن الرواية فقال إنها تحكي حكاية في الزمن (فورستر – السابق، ص ٦٠) .

كما أن تصوير المكان لابد وأن يؤثر على طبيعة القصة فالغابة تستدعي لذهن الطفل الحيوانات وقوانين القوة .. والصحراء تستدعي صورة مختلفة من الهدوء وندرة الوجود البشري واللون الأصفر .. وهو ما يختلف عن تصوير القرية أو المدينة الحديدى، سابق، ١٨١) .

لذلك فمن المهم مراعاة الصدق في نقل الخلفية الزمنية والمكانية وهو ما يعني الاهتمام بنقل صورة الزمن، والمكان للطفل بما يوحي بواقعيتها وتقريبها لنفسه، فالبحر مثلاً يستحضر صورة الرمل والشاطئ ولعب الأطفال، وتصوير حياة طفل في عصرنا الحالي قد تحتوي الألعاب المختلفة وقد تشير إلى الكمبيوتر وفصول الدراسة وهكذا . بما يقرب الصورة المرئية أو المقروءة من ذهن الطفل .وهناك دراسة قامت على توضيح المكان والزمان والبيئة فى أعمال يعقوب الشارونى، فرأت أن المكان يمكن أن يكون بطلا للأحداث حيث تبدو تأثيرات المكان واضحة على الشخصيات من علاقات اجتماعية وملامح عامة للمكان نفسه (مجلد ثقافة الطفل، ٢٠٠٦، ص ١١٠)

ومع ذلك فيجب الانتباه إلى عدم الإسراف في الوصف والتصوير، فهما من العناصر التي تقرب الصورة لذهن الطفل ولكن المبالغة فيهما تبعد الطفل عن حركة الأحداث خاصة وأن ذهن الطفل وذاكرته قد يصيبهما التشتت وعدم التركيز حين نبتعد عن الأحداث وتصوير الحركة (قناوى، ٩٤، ١٨٧)

الزمن بين الرواية وقصة الأطفال

وإذا تناولنا الزمن في قصة الأطفال مقارناً به أداة فنية في الرواية سنجد أن قصة الأطفال تستخدم كل التقنيات الزمنية المستخدمة في الرواية الفنية ولكن بشكل مبسط متناسب مع بساطة الطفل وبساطة القصة؛ فالزمن في الرواية نتناوله من منظورين بعد استبعاد الزمن الخارجي الذي يعني بتناول زمن كتابة الرواية وزمن قراءتها، أما الزمن الداخلي فنعني به طريقة عرض الأحداث في الرواية بالمقارنة لزمن حدوثها الأصلي، ذلك لأن الذاكرة الإنسانية لا تعرض الأحداث تصاعدياً بترتيب وقوعها ولكنها تعرضها تبعاً لأهميتها وتأثيرها على الشخصية إضافة لإمكان وقوع أكثر من حدث في توقيت واحد وهو ما يعني حاجة الرواية لأداة تمكنها من عرض أكثر من حدث بشكل متجاور ..

لذلك نجد طريقتين في تناول الزمن الروائي، تعتمد الطريقة الأولى على طريقة عرض الأحداث وترجمة الأحداث على الورق فيأخذ الزمن المهم مساحة ورقية كبيرة في حين تختصر أحداث أخرى فتأخذ مساحة أقل – مع أنها استغرقت في الزمن وقتاً أطول، وقد نجد مثالاً ثالثاً فتختزل بعض الأحداث ولا تذكر .

وقد تناولت البلاغة العربية القديمة في تعاملها مع الشعر مبحثاً مشابهاً يتناول علاقة الأبيات الشعرية بالزمن، وذلك من خلال مبحث بعنوان (الإيجاز والإطناب والمساواة) .

ويعني الإيجاز أن تترجم المعاني بشكل موجز ولا تستغرق من الكتابة أو القول المنطوق الكثير، مع القدرة على توضيح المعنى المطلوب .

في حين أن الإطناب يعني تناول المعنى بشيء من التفصيل في الكلام لهدف بلاغي ... وهكذا.

أما في الرواية فيصطلح على إعطاء الحدث البسيط مساحة ورقية كبيرة مصطلح التصوير البطيء، فيستغرق الحدث الذي قد لا يأخذ من الوقت الواقعي كثيراً مساحة من الورق كبيرة بالمقارنة للأحداث الأخرى، ويكون الهدف من ذلك توضيح عمق التأثير النفسي لهذا الحدث إذا قورن بغيره من الأحداث . (جينيت، ٩٧، ٣٠٩)

ويطلق مصطلح التصوير السريع على الفقرة التي تمتليء بالأحداث بشكل متلاحق، وقد تستغرق هذه الأحداث زمناً طويلاً ولكنها تصور في فقرات مختصرة ولنطبق ذلك على قصة من قصص الأطفال.

" وقع غراب في فخ، وحاول أن يخرج منه، لكن .. لم ينجح" (سويلم، ٢٠٠٢).

فنلاحظ تعاقب الأفعال (وقع، حاول، لم ينجح ..) وهي أفعال تستغرق زمناً ولكن الأفعال متلاحقة لتسريع الأحداث .. ومن الملاحظ أن تقنية التصوير السريع تشيع في قصص الأطفال على العكس من تقنية التصوير البطيء، وذلك لأن التصوير السريع يساعد على اختصار الزمن وتحريك الأحداث بشكل سريع وهو ما يتلاءم مع طبيعة الطفل .

أما التصوير البطيء فنجده في الحكايات الطويلة نوعاً ما والتي تقدم للأطفال فوق العشر سنوات، حيث تطول القصة وتتعدد المواقف فيمكن أن نجد مثالاً للتصوير البطيء .

" نام سندباد تحت شجرة كبيرة، وبجواره حصانه المدرب، فإذا بثعبان كبير يقترب منه، فما كان من الحصان إلا أن انقض عليه بحوافره ... " (رضا بدون تاريخ)٠

وتطول الفقرة في وصف كيفية نجاة البطل من الثعبان بفضل حصانه، والموقف كما نرى لا يستغرق من الوقت كثيراً ولكنه مؤثر في القصة، لذا فقد طال قليلاً ليبين عمق تأثير الحدث على الأحداث .

وهناك تقنية أخرى هى الحذف أو القفزة، ونعني بها اختصار الأحداث، فمن الطبيعي ألا نذكر كل الأحداث ولكن نختار منها ما يؤثر في تصعيد الأحداث وينميها .

وقد يكون هذا الحذف صريحاً باستخدام " ومرت الأيام " أو " وبعد فترة " أو غير ذلك من العبارات الدالة على اختصار بعض من الوقت .

أو أن يكون غير مباشر بأن تصور لنا القصة التغير الذي وقع بدون مقدمة واضحة، كأن تصور القصة البطل وهو صغير ثم تطلعنا على حاله بعدما كبر .

وهذه التقنية كثيراً ما تستخدم في قصص الأطفال، فكل ما من شأنه أن يجري بالأحداث سنجده مستخدماً في هذا النوع من القص لأن الطفل بطبيعته يمل من الأحداث الطويلة أو الإسهاب في وصف حدث ما.

الزمن والاعتماد على الذاكرة :

ذلك فيما يخص طريقة عرض القصة وترجمة أحداثها على الورق، وهناك طريقة أخرى تعتمد على ذاكرة الشخصيات، مثل الارتداد، ونعني به أن تستعيد الشخصية الأحداث القديمة فيَ الوقت الحاضر عند لحظة مشابهة بين الأحداث ووجود مثير خارجي يعمل على الرجوع بالذاكرة للأحداث القديمة .

مثل : " تتذكر ما قاله أبوه من أن أمواله لن تغنيه "

فقد تعرض البطل لموقف فيه خطورة فتذكر كلمات أبيه واستعاد الموقف الذي تحدث إليه فيه .

والارتداد أو الاسترجاع تقنية تعمل على تشويق القارئ كما تسد بعض الفقرات التي لا يعرفها القارئ، وهي في قصة الأطفال تقرب الطفل من الشخصيات المشاركة في القصة .

وعلى العكس من ذلك نجد تقنية الاستباق وهي تعني أن يشير الراوي لحدث سيقع فيما بعد ونعرف تفصيلاته بعد حين وفي الوقت المناسب مثل " لم يكن يعرف أن ذلك اليوم بهذه الصعوبة ..." ثم تفصل الأحداث الصعوبة التي لاقتها الشخصية من خلال سرد الأحداث.

مع ملاحظة أن القصص المخصصة للأطفال الصغار عادة مالا تستخدم تقنيات زمنية معقدة إلا في المراحل العمرية الكبيرة حيث يحتاج الطفل لتعميق ما يقرأ ويحتاج لمزيد من التركيب في الأحداث .

ثانياً : أنواع الأدب القصصي للأطفال :

الفن القصصي بشكل عام فن متشعب فهناك الرواية والقصة القصيرة والمسرحية والأقصوصة، وهي مختلفة الطول وتختلف فيما بينها في الأدوات الفنية التي تميز كل نوع عن الآخر.

أما قصة الأطفال فتختلف فيما بينها تبعاً للأصل الذي قامت عليه وتبعاً للموضوع.

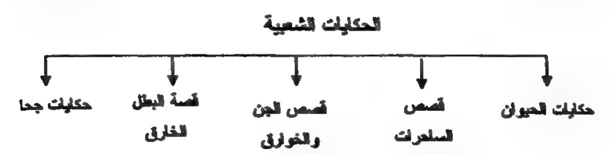
فهناك قصص الخيال، أو القصص الخرافية وهي التي تقوم في أساسها على أحداث غير معقولة وهناك القصص الشعبى، القصص البوليسية، التاريخية، الوصفية، مغامرات، القصص العلمى، الفكاهى، الدينى، قصص الحيوانات، قصص شعرية فالأنواع لا حصر لها. وهكذا تبعاً لموضوع القصة ومادتها الأولى، ومن الممكن أن تجمع القصة بين أكثر من لون كأن تكون قصة حيوان خرافية ..

والحكايات التي تحكي للصغار إما أن تكون مؤلفة أو أن تكون قد وصلت عن طريق الآباء والأجداد، فتكون الحكاية المؤلفة أقرب للواقع ولا يمنع ذلك تأثرها بالحكايات الموروثة .

أما الحكايات الموروثة فهي في الأغلب لها سمة الخيال وطابع الخرافة، وهي ممتعة بالنسبة للطفل لأن فيها كثيراً من الخوارق غير المنطقية، مثل بساط الريح الذي ينقل البطل من مكان لآخر دون عوائق مادية، أو مثل عقلة الإصبع ذلك الصغير الذي يتميز بالبطولة المدهشة، وهو ما يخاطب في الطفل الخيال فيتوحد مع ذلك البطل الصغير ويلاحظ سلوكه متعاطفاً معه ..

ولكننا نتوقف فى الصفحات التالية عند بعض الأنواع الأدبية المقدمة للأطفال بغية التعرف على سماتها الفنية وتوضيح أن نوع القصة يؤثر فى التركيب الفنى لها، فنتناول بعض الأنواع الأدبية ذات السمات الفنية المتميزة :

ويمكننا أن نبدأ بالحكايات الشعبية، وهي تنقسم لعدة أقسام :



فقد قدمت الحكاية الشعبية مادة شديدة الثراء لأدب الطفل ذلك لأنها تختزن " لا وعي " الشعب وثقافته وروحه لذلك فكثيراً ما يستلهم مادتها مؤلفو قصص الأطفال والأدباء بشكل عام .

والقصة الشعبية قصة لا مؤلف معروفا لها، ولكن الخيال الشعبي هو مؤلفها وصانعها بما يتناسب مع قناعاته ومثله ورغباته، وسنجد بالطبع بداية فردية ولكنها ليست النهاية، ذلك أن القصة تمكنت من أن تمس حاجة لدى الجماعة فنمت وتناقلها الناس حتى نسوا المؤلف الأول للقصة، وهذه هي وظيفة الأدب الشعبي بشكل عام، التعبير عن حياة الشعوب بشكل رمزي يتقبله المجتمع ويلبي حاجات نفسية مختلفة لديه . (مرسى، ٧٦، ص ٢٦٦)

فالحكاية الشعبية ليس لها مؤلف واحد وإنما هي حصيلة تداخل عدة ألوان من السرد الشفاهي، وهي تعبر عن شخصية الجماعة لا عن رؤية فرد بعينه . وكثيراً ما تتشابه الحكايات الشعبية لدى الشعوب المختلفة ويرجع ذلك إلى تشابه حركة الشعوب وتشابه مطالبها وأحلامها . ولكن تظل البيئة المحلية عاملاً من عوامل الاختلاف حيث لكل بيئة طابع خاص بها .

وقد استمد كثير من كتاب الأطفال الحكايات الشعبية .

ولكن من المهم أن يختار كاتب الأطفال أو من يحكي لهم ما يتناسب مع الطفل، فلا ينتقي حكاية مخيفة في أحداثها أو تحث على شر أو تمتلئ بالعنف والقتل .. مع الاعتراف مقدماً بأن مثل هذه الحكايات شديدة التشويق، ولكن ينبغي أن تغلب الجانب التربوي في اختيار ما يوجه للطفل .

وهل هناك قصص عن الجن والعفاريت تخلو من بث الخوف في نفس الطفل ؟!

نعم من ذلك القصص التي تقوم على بطل " طيب " يلتقي بجني يعده بتحقيق أمنياته على شرط .. ويختلف هذا الشرط تبعاً للحكاية ..

ويميل عبد التواب يوسف إلى أن حتى حكايات " العفاريت "، و " أبو رجل مسلوخة " يمكن أن تقدم للأطفال ليس على صورتها ولكن بعد إعادة صياغتها بشرط ألا نفقدها روعتها التي مكنتها من أن تكابد الزمن كل هذه السنوات الماضية . وفي مثل هذه القصص يدرك الطفل أن القصة ليست حقيقية ولكنه يشعر بالرغبة في انتصار البطل ويتوحد معه . (يوسف، ٩٥، ص ١٢)

ومن ذلك قصة زوجة الأب الشريرة التي تحنو على ابنتها وتقسو على ابنة زوجها، ويتعاطف الطفل تلقائياً مع الابنة المظلومة، وتضيف القصة عوامل جذب للابنة المظلومة بأنها حسنة المعاملة متواضعة لا تتكبر على من يتعامل معها .. على العكس من الابنة الثانية ... حتى تلتقي ابنة الزوجة بساحرة تتحدث إليها فترد عليها بما يغضبها •

فما كان من الساحرة إلا أن حولت الابنة إلى مزيد من القبح في الشكل واللون واللسان..

أما الابنة الطيبة التي قابلت الساحرة أيضاً فسألتها فأحسنت معاملتها، فأحبتها الساحرة وزادتها جمالاً في الوجه والروح واللسان .. مما زود حب الناس لها وعوضها عن سوء معاملة زوجة أبيها وعرف عنها الأمير فدعاها لقصره وتزوجها .

فالقصة تعتمد كما نرى على شخصية الساحرة أو الجنّية ولكن القصة ليست مفزعة، ويدرك الطفل من البداية أنها ليست حقيقية، وأن قوة السحر موظفة للخير. أما إذا نظرنا إلى بنيتها، فهي تعتمد على المقابلة بين الخير والشر (الابنتان) وتعتمد أيضاً على القوة القاهرة المانعة للخير والتي تتمثل هنا في زوجة الأب .

ثم على تكرار الحدث سلباً وإيجاباً، فتتحدث شخصية الابنة المظلومة وتغنّي وتلتقي بالناس فتبتسم وتتعاون معهم وهو تأكيد لسمات الخير، والصورة المقابلة في سلوك الابنة الثانية في قولها وملامحها المتجهمة ونفور الناس منها، وردودها بكلمات فظة قاسية..

ثم ظهور الجنّية التي لا نراها شريرة ولكنها تنتصر للابنة المظلومة وهو ما يسعد المستمع وتضع نهاية لزوجة الأب في الزواج السعيد للطيبة من الأمير، وشعور زوجة الأب بالهزيمة أمام الابنة المظلومة .

ولذلك فيجب أن نختار بدقة ما يوجه للطفل فقد قصت د.هدى قناوي عن طفلة تدهورت حالتها الدراسية وبعد البحث في الأسباب تبين أنها قرأت قصة الساحر الذي حول الطفل لتفاحة وآخر تحول لقط فانتقل لها شعور شديد بالخوف من أن تتحول هي

الأخرى، فالطفل سرعان ما يتأثر بالبطل ويتوحد معه ويعيش حالته. (قناوى، ٩٤، ص ١٩٤)

ومن القصص التي لا تصلح لأن تحكى للأطفال تلك القصص التي تحمل قدراً كبيراً من الشر والظلم والقتل، أو الانتصار للقيم المتدنية من خلال أحداث الحكاية وحواراتها، كأن ينتصر البطل عن طريق الكذب والحيل والخداع أو أن يفوز بمنصب بعد أن يقتل صاحبه.

فمثل هذه القصص تبث رعباً في نفس الطفل، إضافة إلى أنها تثبت في منطقة اللاوعي معاني سلبية، ترسخ حتى لو حاولنا تخفيفها أو محو آثارها، فالقصة ترسخ في نفس الطفل بشكل سريع .

فلابد من عملية الانتقاء للقصة التي تقدم للطفل، ذلك لأن القصص الشعبية والقصص التي تتحدث عن السحرة والجن ليست للصغار، ولكنها نابعة من الشعب ومنها ما يناسب الصغار، فعلى الكبار انتقاء ما يقدم بعناية .

تملك حكايات الجن والسحرة الكثير من عوامل الحركة والمتعة التي تجعل القصة ذات عمق في نفس الطفل، فتلك العصا السحرية التي تملكها العجوز فتحيل الجماد حياً أو توقف حركة الحياة تستطيع أن تحرك خيال الطفل وتجعل صور القصة حية في نفسه مع مرور الزمن.

أهم السمات الفنية للقصص الشعبية :

لا تختلف القصة الشعبية المقدمة للصغار عن القصة الشعبية المقدمة للكبار إلا من حيث الموضوع، وذلك يعتمد على اختيار الراوي الذي يقدم العمل للطفل .

لذلك فهناك سمات عامة تعتمد عليها القصة الشعبية :

- من ذلك بساطة الحكاية وسرعة تصعيد الأحداث وكذلك سرعة انتقال البطل من مكان لآخر دون التمهيد لهذا الانتقال، وكذلك نشعر أن الزمن يجري بسرعة، حتى أن الحذف واختصار الزمن من الأدوات المهمة التي تستخدمها الحكاية الشعبية فيقول (وبعد مضي الأيام) أو (وبعد مائة سنة تستيقظ الأميرة) .

والحذف هنا يعمل على تقديم الحدث بسرعة، وعدم الاهتمام بوقع الأحداث على الشخصيات قدر الاهتمام بتقديم أكبر كم من الأحداث، وهو ما يهم المستمع .

- وعادة ما تقوم مقدمة الحكاية بقص عناصر النزاع والصراع فيها، وكذلك الحديث عن الشخصيات وصفاتها الجسمية أو اتجاهاتها النفسية، خاصة إذا كانت هذه الصفات مؤثرة في العمل، كشخصية الشرير والمكار والبخيل والطيب ... وهكذا .

- لا تهتم القصة الشعبية بتعميق الصفات الإنسانية في الشخصيات المشاركة في العمل، فهناك صفات تابعة متلازمة حيث نجد أن البنت الفقيرة لابد أن تكون جميلة ومحبوبة، وتعاني ظلماً من شخصية " شريرة " (الجوهرى، ٢٠٠٠، ص ٤٥٠)

أما زوجة الأب فهي عادة ما تكون ظالمة قاسية متسلطة والغني متسلط متكبر، أما البطل فهو فارس خيرّ ولو كان ضعيف البنية مثل عقلة الإصبع فهو متميز بقوة خارقة تفوق عالم الكبار.

فالشخصيات إما شريرة أو خيرة، وهو مالا يتفق مع الشخصية في القصة الفنية، حيث تهتم القصة الفنية بتعميق السمات الإنسانية في الشخصية، فترسم ملامحها النفسية

وقد تقدم أسباب هذه السمات من خلال نشأة الأسرة وإن رأينا شخصية تتجه للشر فلابد أنها ليست شراً مطلقاً، كما أن هناك أسباباً تحرص القصة على توضيحها .

- يعد التكرار من السمات الأساسية للحكاية الشعبية، فيتكرر الحدث عن طريق البطل أو الشخصية المضادة . فعلى سبيل المثال تخرج الابنة الطيبة، حلوة اللسان فتحدث النخلة وتحنو عليها، فتمنحها النخلة بلحاً جميلاً وتدعو لها بأن يجعل حمرته في لون بشرتها، وتحدث الغراب وتبتسم له فيدعو لها بأن يجعل سواد لونه في شعرها وتحدث الساحرة في تودد فتدعو لها بألا يخرج من فمها إلا الدرر واللآلئ ..

ونلاحظ تكرار الحدث عن طريق تغيير الشخصيات التي تقابلها الفتاة (النخلة، الغراب، الساحرة) ويعمق ويتأكد بأن يدعو لها كل من يتعامل معها ويدرك جمال طبعها وصفاء نفسها .

ثم يتأكد الحدث مرة أخرى عن طريق الصورة المضادة، وهي الابنة سليطة اللسان التي تشعر بالضيق بكل ما يحيط بها حيث تلتقي بالنخلة وتحاول أن تنتزع ثمارها بالقوة، فترفض النخلة وتدعو على الابنة بأن يجعل لون البلح في عينيها، فتحمر عينا الفتاة ... وتقابل الغراب فتسبهُ فيدعو عليها بأن يجعل لون ريشه في لون بشرتها، فيسود وجهها، وتلتقي بالساحرة وتتشاجر معها، فتدعو عليها بألا يخرج من فمها إلا الحشرات والضفادع ... وهكذا .

فقد تكرر الحدث مرة عن طريق تكرار الحدث الإيجابي في حركة الفتاة الطيبة، وتكرر مرة ثانية عن طريق الصورة المضادة. وهي سمة تميز القصة الشعبية بشكل عام،

وعادة ما يكون التكرار لعدد ثلاث مرات فهو "الرقم السحري لبناء الترقب والشك والقلق كقصة الثلاث بطلات والثلاث دجاجات والثلاثة الأخوة ..." (الحديدى، ٩١، ص)٠

- تعبر القصة الشعبية عن المثل والمبادئ السائدة في المجتمع لذا نجد مكافأة للشخصية النبيلة وهزيمة في النهاية للشخصية السلبية، حتى لو كانت شخصيات خرافية مثل المارد والجني ...

وهذه الحكايات مع ما فيها من خوارق تناسب الطفل الذي عايش الكمبيوتر وتربى على الفضائيات المفتوحة فهذا العالم الذي طغت عليه المادة يحتاج لكثير من الخيال والعاطفة وهو ما تمده به القصص الخيالية .

وهو ما نلاحظه أيضاً في عالم الكبار، فمع ذلك الشكل المبهر والثورة الكبيرة في الاتصالات، وسيطرة التكنولوجيا نرى كثيراً من الأفلام السينمائية تتحدث عن المخلوقات الغريبة التي تستطيع أن تصنع كل شيء وتمتلك قوة خارقة، وهو ما يترجم الحاجة للجانب الخيالي في ظل سيطرة العالم المادي .

قصص البطولة والمغامرة

يتعلق الأطفال بقصص البطولة والمغامرات وخاصة في العمر ابتداء من عشر سنوات، ولذلك تنتشر سلاسل القصص التي تعتمد على المغامرة وكذلك المجلات التي تخاطب هذا العمر.

وذلك لأن الطفل في هذا العمر يبدأ في تكوين شخصيته فينظر للشخصيات التي يمكن أن يقتدي بها من المحيطين ومن خلال القراءة أيضاً، فيحاكي ما يرى وما يقرأ .

وتعد القدوة من العوامل التي تبث القيم والأخلاقيات في نفوس الأطفال، ومن المنطقي أن تتغير فتتسع مع الوقت، فقد يختار الطفل في عمر خمس سنوات قدوته من أسرته فيكون الأب أو الجد أو الأم، ولكن حين يكون في الثانية عشرة تتسع مفاهيمه وقراءاته ويختار شخصية عامة أو شخصية قرأ عنها. (الهيتي، ٨٦، ص ١٥٤)

ومن الطبيعي أن يتوحد الطفل مع شخصية البطل في القصة التي يتناولها فيستمد منها معاني القوة والشجاعة أو الذكاء وحسن التصرف .

فلا يشترط أن يكون بطل القصة قوياً من الجانب الجسدي فيمكن أن يكون ذكياً حسن التصرف قادراً على التحليل وحل غموض بعض الألغاز بذكائه .

وتعتمد الأحداث في القصص ذات طابع البطولة والمغامرة على الحركة السريعة والأحداث الغامضة أحياناً ولكنه غموض قابل للحل .

وتندرج تحت هذا النوع القصص البوليسية وقصص الجاسوسية وقصص المقاومة وكذلك قصص أبطال التاريخ الحقيقية .

وينبه البعض إلى وجوب الحذر عند ترجمة قصص البطولة الغربية والأجنبية عن مجتمعنا بشكل عام، ذلك لأن غالبتها تنطوي على مثل وقيم تعبر عن مجتمعات مختلفة عن طبيعة مجتمعاتنا، كما أنها تحتوي الكثير من المبالغات وإضفاء صفات الشجاعة والبطولة والمهارة على شخصيات الأبطال مما يثير دهشة الطفل ويبحث عن هذه المثل فلا يجدها وقد يثبت في ذهنه أن هذه النماذج العبقرية إنما هي للأجانب فقط (الهيتي، نعمان ٨٦)٠

أما فيما يكتب للطفل من هذا النوع فعلى الكاتب أن يكون أقرب للواقعية والابتعاد عن المبالغة الشديدة، ويختار من نماذجه ما يبث قيماً إنسانية راقية، كما يجب التركيز على البطولة الجماعية .

وتختلف قصص البطولة والمغامرة عن قصص الخوارق فشخصية البطل في قصة البطولة له سمات واقعية إنسانية قابلة للتصديق حتى لو كانت شخصية خيالية، أما قصص الخوارق فهي القصص التي تعتمد على شخصية " السوبر " أو القوة الخارقة التي لا تقهر مثل شخصيات " السوبر مان " وطرزان، وهذه الشخصية عادة ما تأتي بالمعجزات وتتخلص من المواقف الصعبة عن طريق القوة الخارقة، فقد ينظر للحديد فيلين وقد تمتد أصابعه للزجاج فينكسر وقد ينظر للهواء فيطير وهكذا ..

وقد ساد هذا اللون في كثير من أفلام الكارتون المقدمة للأطفال وكأنها تتناغم مع سياسة " البطل الأوحد " الذي يحكم العالم .. ولكن لمثل هذه الأفلام الأثر السيئ على نفس الطفل لما فيها من المبالغات وتضخيم البطولة بالشكل الذي يجعلها معتمدة على القوة الخارقة غير المنطقية ونتذكر في هذا الصدد قصة الطفل الذي قفز من شرفة المنزل معتقداً أنه سيطير مثل السوبر مان وأنه لن يموت ..

ومثل هذا اللون أيضاً قصص " طرزان " الذي ينتقل في الفضاء بسهولة .

وتسود في قصص طرزان ورعاة البقر في كثير من قصص الخوارق الحديثة اتجاهات عنصرية، حيث يتولى البيض البطولة ويتولى الملونون الأدوار الثانوية، إضافة لازدراء الحياة الإنسانية للأجناس الملونة .

ومن ضمن قصص الخوارق أيضاً قصص الجان الذي يقوم بالمعجزات، ولكن الجني في مثل هذه القصص لا يقوم بالبطولة بنفسه ولكنه يمنح البطولة لشخصية البطل الخير .

ويلاحظ في مثل هذه القصص أن الشخصيات المشاركة قليلة ذلك لأن الاهتمام كله منصب على شخصية البطل الخارق. كما أن الأحداث فيها سريعة متلاحقة تتسم بصفات مبالغ فيها وهى وإن كانت محببة للأطفال لما تجليه من إثارة إلا أنها تبعد الأطفال عن واقعهم وقد تبث في نفوسهم صوراً عن البطولة غير قابلة للتحقيق مما يدخل في نفوسهم الشعور بالعجز والاكتفاء بالإعجاب بمثل هذه الشخصيات الخارقة وتخيل البطولة خارقة، والإتيان بالمدهش من الأفعال . ولكننا نريد أن نبث في نفوس أبنائنا أن الإنسان مكرم عند ربه، وأنه قادر على امتلاك عناصر القوة بالتفوق الخلقي والعلمي والجسدي أيضاً بشرط استخدام تفوقه فيما ينفع الحياة .

وتختلف قصص المغامرة والبطولة عن القصص التاريخى الذى يمكن أن يظهر البطولة فى شخصية ما، ولكن يختلف كل من اللونين عن الآخر :

القصص التاريخي

فقد يكون تناولها أكثر صعوبة، ذلك لأن الكتابة التاريخية تحتاج من الكاتب مهارة للتعرف على النقاط المتميزة في العصور التاريخية، والقدرة على التقاط المناطق الأكثر جذباً ونطقاً لما يريد الكاتب أن يعبر عنه .

فليست كل الأحداث التاريخية صالحة لأن تترجم قصصاً ولا كل الشخصيات التاريخية يمكن أن نصوغ حولها قصة، ولذلك سنجد العبء الأكبر على نجاح القصة يتوقف على مدى قدرة الأديب على اختيار الشخصية أو الحدث التاريخي .

والقدرة الثانية ستكون في قدرة الأديب على تحويل هذه المادة التاريخية إلى قصة شيقة تجذب الطفل فالتاريخ يتحدث عن زمن بعيد غير الزمن الذي يعايشه القارئ، وعن أماكن غريبة كان لها وجود في الماضي وقد لا يكون لها وجود الآن، لذلك فعلى الأديب الذي يختار التاريخ أن يكون ذا مهارة عالية في جذب الطفل وتحويل المادة التاريخية إلى مادة شيقة محببة للطفل، وهو مدرك ما لهذه القصة التاريخية من دور فهي أقدر أنواع الأدب الذي يرسخ القيم المرغوب فيها عن طريق عرض نماذج إنسانية لها بعد التاريخ وأن يكون موضوعياً كذلك في عرض التاريخ فلا يبالغ في تصوير البطولة أو الهزيمة، فكثير من المفكرين يشيرون إلى نتائج نفسية سيئة تصنعها كتابة التاريخ منها " مركّب الغرور " الذي يصرف الأمم عن تقبل الجديد والاعتراف بتكامل الحضارات .. أو عقدة الذنب تجاه حدث قديم ضخّم كتاب التاريخ في تصويره وتصوير آثاره . (الهيتى، مرجع سابق، ص ١٧١ : ١٧٤) .

وتختلف القصص التاريخية، فمنها ما يتخذ أحداثه معتمداً على فترة تاريخية قصيرة ذات تأثير في الزمن مثل معركة حطين، حرب أكتوبر، تأميم القناة .(قناوى، ٩٤، ص ٢٠١)

ومنها ما يعتمد على شخصية معروفة بالبطولة أو التفوق مثل صلاح الدين الأيوبي، عمر المختار، جميلة بو حريد، ابن رشد، ابن النفيس، جابر بن حيان.

والحديث عن هذه الشخصيات يضيف إلى الطفل معرفة حقيقية بجزء من تاريخه إضافة إلى تثبيت الإحساس بالفخر والرغبة في متابعة الأجداد، ومحاولة الاقتداء بمعاني البطولة، وهي حاجة في نفس الطفل خاصة في المراحل المتأخرة من الطفولة وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل في تكوين ملامح وشخصية تميزه عن الآخرين، فمن الجميل أن نضع أمام الطفل نماذج مختلفة للتفوق والبطولة.

وتعتمد القصة التاريخية في كتابتها على المزاوجة بين الحقيقة والخيال لإضفاء طابع الحركة على القصة، وقد تتوافر لدى الأديب مادة تاريخية ضخمة وتفسيرات مختلفة للحدث الواحد، ولكنه يتبنى أحدها ويقدمها بشكل مقنع للطفل، وللأديب أن يتبنى دوافع نفسية جديدة ليفسر بها الأحداث المقدمة، ولكن ما يبتدعه الكاتب وما يضيفه ينبغي أن يكون متوافقاً مع الأحداث الحقيقية ولا يضادها.

وكذلك يحرص الأديب على ألا يكون مباشراً في عرض فكرته، فقد يدفعه حرصه على إبراز المثل والقدوة على أن يورد عبارات خطابية يتجه بها المؤلف للطفل بشكل مباشر، ومثل هذا الأسلوب يبعد الطفل عن القراءة أو الإقبال على القصة . (شحاته، ٩٣، ١٠٨)

وعادة ما يبحث كاتب التاريخ في كتب التاريخ عن أوصاف البيئة وأحوال الناس الاجتماعية وشكل الملابس وطريقة التعاملات وطباع الناس، وهذه الأحوال تفيده في رسم جو عام وخلفية تناسب شخصياته وأحداثه وهو في هذا يختلف عن المؤلف الذي يكتب قصصاً واقعية لأنه يبحث عن مادته في كتب التاريخ القديم .

وقد لا نستطيع أن نعد الحكايات الشعبية التي تعتمد على التاريخ ضمن القصص التاريخية بالرغم من اعتمادها على بعض الأحداث التاريخية، ذلك لأنها تضم إلى جانب التاريخ أحداثاً خرافية مبالغاً فيها، وهي لم تستهدف التاريخ ولكنها معنية بالقيم الأخلاقية أو بتطوير الأحداث .

مع ملاحظة أن التاريخ الذي تعني به القصص التاريخية لا ينصب على عنونة الأحداث الكبيرة في تاريخ الوطن، وإنما يعني بالحياة الإنسانية في ظل الأحداث، فعلى سبيل المثال قد يصور الكاتب معركة ٦ أكتوبر ١٩٧٣ وانتصار الجيش المصري ويصب اهتمامه في الوقت ذاته على طبيعة حياة الناس في تلك الفترة أو على حياة جندي وأسرته وتعامله مع الأحداث ويأتي هذا القصص عادة ممزوجاً ببعض القصص الإنسانية، وقد يتضمن قصص الرحالة وبعض المعلومات عن بلدان الشرق والغرب وهو يرمى إلى تنمية خيال الطفل والإلمام بثقافة الناس وطباعهم وعاداتهم، وكذلك تصوير مواقف العطاء والبذل والوطنية، وعادة ما يتوحد الطفل مع أبطال القصة ويتعايش معهم (شحاته، ٩٣، ص ١٠٨) .

قصص الحيوانات

الطابع الفني لقصص الحيوان :

تقوم قصص الحيوان في أحداثها على أحداث بسيطة لذلك فهي تناسب الطفل من ثلاث إلى ست سنوات، وتحمل فكرة أخلاقية، يمهد لها المؤلف بالحديث عن الشخصيات المشاركة في العمل وطابع كل منها، ثم تبدأ هذه الشخصيات في الاحتكاك فتعمل على

تصعيد القصة وتنتهي القصة عادة بموعظة تأتي على لسان الحيوان تجمل الهدف منها. (الحديدى، مرجع سابق، ص ٢٠٨)

وهي عادة قصيرة تمتلئ بالحركة، وذلك مثل حكاية " السلحفاة تطير " ذات الأصل الشعبي، حيث تحكي القصة أن سلحفاة كانت تعيش في الغابة وهي سيئة العشرة فكانت غليظة سليطة اللسان على جيرانها من الحيوانات، فكانت مكروهة، ولكن لها أمنية تود تحقيقها، فهي تحلم بأن تطير مثل الطيور فترتفع وترى الدنيا من علٍ . وكان هناك بعض العصافير الطيبة التي رقت لحال السلحفاة حين كانت تبكي، فذهبت للسلحفاة، واقترحت عليها أن يأخذوها ويحملوها من خلال ورق شجر يحيكونه بإتقان، وتقبع السلحفاة في منتصفه، ثم تتعاون العصافير مجتمعة على حمل السلحفاة وورق الشجر بمناقيرها، بشرط ألا تتكلم وأن تكون حذرة حتى لا تسقط .

ووافقت السلحفاة وحملها العصافير متكاتفين، ولكن القرد رأى السلحفاة، فضحك وعلق تعليقاً أغاظ السلحفاة، فلم تستطع أن توفي بعهدها وردت بعنف على القرد، فما كان إلا أن فزعت العصافير وأفلت ورق الشجر من مناقيرها، فسقطت السلحفاة على ظهرها مقهورة مكسورة، وتذكرّها العصافير بوعدها وطبعها . -

والقصة هنا تركز على سوء الطبع وماله من عواقب سيئة لا تعود على صاحبها إلا بالسوء، فالطبع السيئ قد جعل السلحفاة في حالة شجار دائم مع جيرانها، وأدى بها في النهاية إلى عاقبة وخيمة .

وكما نلاحظ فالشخصيات قليلة، شخصية السلحفاة وقد رسمت القصة لها صورة العناد والقبح، أما شخصية العصافير، فتتميز بالرقة والرغبة في معاونة الآخرين، والقرد ذو الطابع المرح الشقي الراغب دائماً في ممازحة جيرانه .

وتحمل القصص الأكثر تعقيداً رموزاً للحياة وقد تشير إلى العلاقة بين الحاكم والمحكوم، وذلك من خلال علاقة مجموعة الحيوانات بحيوان واحد يقود حركتهم كالأسد أو النمر، وقد تشير الحكاية لظلمه واجتماع الحيوانات للإطاحة به أو عدله مع وجود بعض المؤامرات التي يتمكن الملك من كشفها والتغلب عليها لوجود أصدقاء مخلصين يحبونه ويعملون على تثبيته .

ويمكن أن نجد قصة تجمع بين الإنسان والحيوان فيكون الإنسان هو البطل ونجد للحيوان دوراً إما مساعداً أو مناهضاً للبطل، وذلك مثل قصة الأميرة والأقزام السبعة، أو قصة سندريلا ففي القصتين نجد شخصية البطولة للإنسان، ونجد الحيوانات تساعد سندريلا لإتمام مهام الغزل، أو تعين الأميرة وتسليها .

وقد يكون الحيوان في قصص أخرى قوة مضادة لقوة البطل ولكنه يهزم في النهاية .

عادة ما تكون النهايات سعيدة لتدخل البهجة على نفس الطفل، أما الحكايات ذات الطابع العنيف الدموى فهي لا تصلح من البداية لأن تحكى للطفل .

القصص الديني

تمد الثقافة الإسلامية قصص الأطفال بمادة غنية ذلك لتنوعها وقرب غايتها من القيم التي يمكن أن نعمقها في نفس الطفل، ويمكن أن ترسخ عن طريق موهبة جيدة تتمكن من العرض الفني الجيد الذي يصل بالرسالة بشكل سلس لنفس الطفل، والقصص الدينى يستمد الأحداث والشخصيات من الكتب المقدسة والتراث الدينى، فقد تدور الأحداث حول شخصية أو حول حدث. (طعيمة، مرجع سابق، ص ٤٤)

ويمكن أن نقسم القصص الدينية لأكثر من نوع تبعاً لمادتها :

فهناك القصص التي تعتمد على القصص القرآنية فتصاغ بشكل مبسط يتناسب مع فكر الطفل ولغته من ذلك قصص الرسل عليهم السلام (موسى وعيسى ويوسف وهود ويونس ونوح وقصة مريم ....)

وذلك مثل المجموعة التي كتبها الأستاذ عبد الحميد جودة السحار، وكذلك " مجموعة قصص الأنبياء " التي أشرف عليها الأستاذ محمد أحمد برانق، وهي سير موافقة للقصص القرآنية من حيث الأحداث والهدف وتقتبس بعض الآيات الكريمة، ولكنها تلجأ إلى معالجة سهلة ومبسطة من حيث اللغة التي تناسب عمر الطفل .

ومن القصص القرآنية كذلك قصص الحيوانات التي وردت في القرآن الكريم، مثل النمل والنحل والهدهد والفيل والكلب والبقرة .

وهي قصص شيقة للطفل ذلك لأن للحيوانات دوراً في أحداثها كما أنها تحاور الشخصيات أحياناً مثل الهدهد والنمل، في حديثهما لسليمان عليه السلام، أو أن يقوم الحيوان بفعل إيجابي في القصة وينتصر للخير مثل الفيل، وهناك قصص يعتمد على أسباب نزول بعض الآيات، فتقدم قصة كانت سبباً في نزول آية من آيات الكتاب الكريم في أسلوب يشد الطفل .

ويمكن أن توظف روح الآيات بدون نصوصها، فنشعر بالمبادئ الأخلاقية، وذلك مثلما وجدنا في ديوان شوقي حيث وظف سفينة نوح وحديث سليمان عليه السلام للطير وقد أراد من خلال ذلك تعميق قيم الوفاء والأمانة وحسن الخلق، وكذلك استخدم

شخصيات قابيل وهابيل وذو القرنين وموسى والخضر بشكل مستوحى من القرآن الكريم . (أبو الرضا، ١٩٩٠، ص ٢٣٩)

فالأدب الإسلامي للطفل هو أدب أطفال ولكن بمنظور إسلامي يحمل مبادئ الإسلام إلى الأطفال، وينقي ما في أدب الأطفال من قيم قد تتعارض مع صحيح الدين، ويقوم هذا اللون بتعريف الطفل ما أحله الله تعالى وما حرمه، كما يقدم تصويراً عاماً للحياة ولعلاقات الإنسان المسلم وصفاته وعاداته وتقاليده .

ومن القصص الديني أيضا ما يوظف السيرة النبوية الشريفة وكذلك الأحاديث الشريفة في قصص الأطفال، رغبة من مؤلفيها في تعريف الأطفال بشخص الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وتقريب ملامحه الإنسانية من أذهانهم، كما أن السيرة ترضي في الطفل الإحساس بالنصر – مع الضعف والقلة، فهي تحمل صورة نصر المسلمين وقد كانوا قلة مستضعفين على أعدائهم وقد كانوا أعزة يملكون الأرض والجاه، وفي السيرة أيضاً معجزات مدهشة يحب الطفل معرفتها مثل الإسراء والمعراج وقصة الغار، أو مولده (ص) ورعاية الأهل له . (عبد الفتاح، مرجع سابق، ص ١٠٧)

وتنقل الأحاديث النبوية الشريفة بعضاً من ملامح الرسول الكريم (ص) في معايشته لأصحابه وأهله وتعامله مع الحياة وتوجيهاته للمحيطين به وهو ما يجعل الطفل - والكبير أيضاً يقترب من حياة الرسول وصحابته وقد يكون الأسلوب الأمثل في تقديم الأحاديث استخدام أسلوب الحوار إلى جانب أسلوب السرد، وذلك لتقديم موقف له عقدة محددة ويقدم له بأسلوب شيق ثم يأتي الحل من خلال توجيه الرسول (ص) . ولكن يجب أن ننبه كثيراً على الجانب الفني في القصة المقدمة للطفل بشكل عام والقصة الدينية

والتاريخية بالتحديد، لأن ما بها من مادة تاريخية وزمن مختلف عن زمن الطفل قد يصنع حاجزاً يصد الطفل عن تناول مثل هذه القصص .

القصص العلمي

من القصص الواقعي كذلك قصص الخيال العلمي، وهو نوع من القصص التي تعتمد على حقيقة علمية ثم تنطلق لما يمكن أن تنتج عنه تلك الحقيقة، فهو يوظف منجزات العلم إضافة لتوقع ما يمكن أن يقع فيما بعد . ويسميه البعض أدب المستقبل وذلك لوجود أرض مشتركة بين ما يصل إليه العالم من نتائج وما يبدعه الأديب من صور متخيلة عن الحياة .

وهناك الكثير من التعريفات لأدب الخيال العلمي يمكن أن نجملها في العبارة التالية :

الخيال العلمي: تناول التقدم العلمي ومنجزات التقنية وتطورها الصالح منها والضار من خلال أحداث درامية، فهو نوع من التوفيق بين النشاط الخيالي والنشاط العلمي للإنسان، وهو تصور المستقبل بما فيه من قهر الزمن والتغلب على الإرهاق؛ والغوص في أعماق البحار أو اكتشاف عالم الفضاء فهو الحلم العلمي فأدب الخيال العلمي هو نوع من المزج بين الأدب القائم على الخيال والعلم القائم على الاستقراء والتجربة والانتهاء إلى قوانين محددة (شريف، بدون تاريخ، ص ٢٦)·

وهناك من يوسع مفهوم الخيال العلمي فيصنف تحت عنوانه كل القصص التي تعالج كلياً أو جزئياً الموضوعات الغريبة الخارقة للطبيعة. (أبو الرضا، مرجع سابق، ص ١٢٥)

ويعد هذا اللون تلبية واستجابة للتطور العلمي المذهل فالمؤلف في هذا المجال يجب أن يتميز بالدراية العلمية التي تمكنه من فتح آفاق جديدة إضافة لقدرته الأدبية التي تمكنه من الوصول بفنه لقلب متلقيه وعقله .

وقد تطور هذا الفن بسرعة لافته، وقد تكون نشأته بدأت عام ١٥٠م تقريباً عندما كتب لوسيان السوري الذي كتب باليونانية – كتاباً اسمه (قصة حقيقية) يسافر إلى القمر والشمس ويشترك في الحرب بين الكواكب . وكذلك الفارابي " أبو نصر محمد " وهو فيلسوف عربي كتب في ق ١١م مؤلفه " آراء أهل المدينة الفاضلة " حيث تصور المدينة الفاضلة التي تحقق السعادة والرفاهية لشعبها وتتخلص من الشرور والظلم . وكذلك ابن طفيل (أبو بكر محمد بن طفيل) الفيلسوف والطبيب والفلكي والأديب الذي كتب مؤلفه الخالد " رسالة حي بن يقظان " وهي قصة خيالية لغلام أرضعته ظبية وعاش وحيداً في جزيرة نائية وظل يهتدي للمعارف بفطرته ودقة ملاحظته حتى وصل إلى الإيمان بالله الخالق الواحد وكان ذلك في القرن الثاني عشر الميلادي .

وفي عالمنا العربي الحديث نجد كتاباً كثيرين قد اتجهوا لهذا المجال مثل أحمد نجيب وكامل الكيلاني وعبد التواب يوسف ونهاد شريف، ولكن ما يزال هذا المجال في حاجة لكثير من المؤلفين الجادين ذوي الموهبة في الجمع بين " العلم والأدب "، ذلك لأن القصص المترجمة في هذا المجال أكثر بكثير من القصص المؤلفة .

فهذا اللون الأدبي يتميز بقدرته على تنمية الخيال المستند إلى حقيقة، ومن المعروف أن معظم الاختراعات الحديثة قامت على حقيقة علمية ثابتة ومعروفة إضافة إلى خيال وتصور، وهذا الخيال من شأنه أن يدفع حركة الحياة ويطورها .

والخيال وسيلة من وسائل التعرف على الحياة واكتشاف المجهول فيها إضافة لما فيه من متعة التجريب حتى لو لم يحقق لصاحبه الوصول للحقيقة .

وهناك من يرى أن الخيال نشاط يعمل على تحرير المرء من قبضة المسلمات الثابتة، التي تضفي على سلوكياتنا ثباتاً وجموداً مما يؤدي إلى حالة من الفقر والجدب النفسي .(حنوره، ٩٦، ص ٢١١)

ومن هنا فإن قصص الخيال العلمي لا تعطي للطفل معلومة علمية فحسب، ولكنها تنمي فيه حب الاستطلاع والتعرف والاكتشاف، وتمده بتعميق الربط بين معطيات الواقع وحاجات المستقبل، كما أنه يخرج من حيز التلقي المستمر الذي يتلقاه من خلال التعليم و البيت والتليفزيون إلى حيز التفكير والإبداع وربما محاولة الإضافة، وكثير من الدراسات قد أثبتت أن الطفل المصري يظل فائقاً متميزاً عن أقرانه حتى يدخل المدرسة، فتتلقاه المناهج التعليمية بالحفظ والتلقين مما يقتل فيه ملكات الابتكار والتفكير والتخطيط الشمولي. (مجلة مستقبل التربية، عدد ١٨، ١٩، ص ١٤ وما بعدها)

وللتفوق في كتابة هذا اللون على المؤلف أن يهتم ببعض العناصر منها :

- ألا يفرط في الجانب الخيالي فيتجاوز الواقع للمستحيل وذلك مثل مغامرات السوبر مان أو الشخصيات الخارقة فيبتعد الطفل بذلك عن الخيال إلى الوهم والإغراق فيه .

- هناك بعض القصص تصور الكائنات الفضائية تملأ الفضاء وهي شريرة بطبعها ولا تصنع إلا الشر للحياة البشرية ومثل هذه القصص لا تقدم جديداً سوى بث الرعب والوهم في نفس الطفل وتملأ حياته بالكآبة والضيق تماماً مثلما تبث قصص الجان والسحرة إذا كانت غير معدة للطفل.

– قد يركز المؤلف على الآلة والحياة الإلكترونية أكثر من تركيزه على الإنسان ومشاعره وردود فعله تجاه العالم المحيط به، ومثل هذا التصوير يضيف مزيداً من " الآلية " والانفصال عن الحياة البشرية .

– حرص الأديب على تشويق الطفل بامتلاكه الصنعة الأدبية في تقديم مادته، ذلك لأن المادة العلمية مادة جافة بطبيعتها وإذا لم يتمكن الأديب من جذب قارئه إليها عن طريق رسم الشخصيات وإتقان تصعيد الأحداث لظلت المادة العلمية منفصلة عن العمل الأدبي ولفقدت القصة قارئها .

أهم أهداف قصص الخيال العلمي :

أضاف العلم الكثير للحياة، من مخترعات ساهمت في تسهيل حياة البشر، وتقريب المسافات المتباينة، وكثير من هذه الاختراعات كان خيالاً وأمنيات في أذهان البعض، والمثل الحاضر على ذلك حلم عباس بن فرناس بالطيران وتجربته التي تطورت فيما بعد فأنجزت الطائرات بأشكالها وأنواعها ..

ولكن للتقدم العلمي أيضاً أخطاره، فقد يقضي على البشرية كلها بضربة نووية، ولا تقتصر أخطار التقدم العلمي على الحروب والعمل المتعمد على إبادة البشر، ولكن هناك الكثير من المخاطر الأخرى مثل التلوث، إفساد الطبيعة – انتشار الآلة وازدياد البطالة – الضوضاء – الزحام – ثقب طبقة الأوزون الحامية – الفوارغ من العلب والزجاجات والصناديق – انتشار أمراض مثل السرطانات بأنواعها والفشل الكلوي والحساسية .

فيمكن لأدب الخيال العلمي تناول الوجه المضيء للاستخدامات العلمية، مثل تعمير الصحاري واستغلال ثروات البحار وتحلية مياه البحار ومدى القدرة على تعمير الصحاري الجليدية والرملية ..

وأيضاً تناول الأخطار التي أشرنا إليها وكيفية تفادي وقوعها، وهل هناك سبيل للانتفاع بالعلم وتجنب مخاطره في آن واحد ؟

وأيضاً يثير أدب الخيال العلمي بعض القضايا الجديدة مثل هل توجد مخلوقات غيرنا بأنحاء الكون ؟ هل يمكن أن يسيطر الإنسان الآلي على الحياة .

القصص الفكاهي

لكن ما سبب الضحك؟

قد يكون المفارقة، ففي الوقت الذي تظن فيه أن شخصية البطل قد ماتت – بعد وقوعه من ارتفاع – تفاجأ به يجرى ويمسح عن نفسه الغبار، قد يكون ذلك باعثاً للسرور والضحك ..

وقد يكون في شعور المتفرج والقارئ بالتفوق على البطل فإذا تصرف البطل بطريقة فيها سذاجة حيال موقف معقد فإن ذلك يشعر المتفرج بالتفوق، وذلك ما يدعو ممثلي الفكاهة إلى تعمد الوقوع في الخطأ ليشعر المتفرج بسذاجة الشخصية بالمقارنة له هو شخصياً لو وقع في موقف مشابه (الهيتى، ٨٦)٠

إضافة إلى أن الضحك يعد وسيلة من وسائل مواجهة المواقف الصعبة أحياناً فنجد البعض ممن يتعرضون لمواقف محرجة قد يقابلون ذلك بالضحك .

فأسباب الضحك على كل الأحوال متعددة، ولكن ما يجب أن نعمقه هو أن العمل المضحك لا تكون غايته الإضحاك فقط، فقد يقوم الإضحاك على توضيح المفارقات والتناقض في الحياة واختلاف ردود أفعال البشر، مما يدعو للتفاعل والتفكير ...

فالنكتة الشعبية التي نطلقها ونضحك لها تحمل معنى شديد الإيجاز وسريع الوصول، ويبث في النفس الشعور بالمفاجأة، وكلما كان المعنى صارخاً زادت سخونة النكتة وشعبيتها، وهو ما يعني ضرورة أن تحمل الفكاهة معنى تتجاوب معه النفس .

وتستمد قصص الفكاهة مادتها من النوادر والنكات وتتميز في بنيتها بالقصر والإيجاز، وقد تكون شخصياتها من الحياة أو أن تكون شخصيات غريبة الأطوار وكثير من هذه الحكايات قد استمدت أصولها من الحكايات الشعبية ذلك مثل قصة الملك العادل المحبوب لدى شعبه ولكنه يخفي سراً عن الناس، فله أذنا حمار، يخفيهما بغطاء الرأس، وحين أراد أن يحلق بعد أن مات مساعده أتى بحلاق وشدد عليه في ألا يذيع سر الملك وإلا قطعت رأسه، فحلق الرجل للملك وهو مذهول من مشهد أذني الملك وتكتم الأمر، ولكنه يشعر بالرغبة في البوح بما عرف وإلا انفجر..

فأشارت عليه زوجته أن يذهب للبئر البعيد ويقول ما يريد ولن يسمعه أحد – ولا هي – وبذلك يكون قد فرج عن نفسه ولم يطلع أحداً على سره .. فذهب وفعل، وارتاح .

ولكن البئر أخرج الصوت مع الماء، وتمايلت الأشجار ونقلت الكلام، وعرفت المدينة كلها بالخبر .

وصار الحلاق في موقف لا يحسد عليه أمام الملك الذي أوشك أن يقطع رأسه .. ولكن كانت النهاية بأن أشار عليه أحد المخلصين بأن يترك الرجل لأن ذلك لن يخفف من حجم المشكلة، وعلى الملك أن يواجه شعبه، ففعل الملك وقد خرج على شعبه بدون أن يخفي أذنيه فتقبله الشعب لأنه يحبه ولأنه عادل وفي عدله وحسن معاملته للناس ما جعل الناس يتمسكون به ويزدادون حباً له ..

الفكاهة هنا في المفارقة التي جعلت أذني الملك الوقور أذني حمار، وكيف تكتم هذا السر، ثم كيف عانى الحلاق ليكتم هذا الخبر الذي أدهشه وصدمه .

ثم نجد عقدة الحكاية وقمة تصعيد أحداثها قرب النهاية حين باح الحلاق بما عرف، وهو ما أدى لشيوع الخبر ..

وكثير من حكايات النوادر والفكاهة ما يركز على الأخطاء الاجتماعية العامة مثل عدم كتمان السر، البخل، عدم النظافة، الانقياد لدى العامة .. والسخرية أحياناً من العادات القديمة، ومثل هذا اللون يشيع البهجة إضافة إلى قدرته على تطهير النفس من بعض الأمراض الاجتماعية .

القصة الشعرية للأطفال (أحمد شوقي نموذجاً)

يعد أحمد شوقي رائداً في مجال الكتابة القصصية الشعرية للطفل، وقد سبق بمحاولات محمد عثمان جلال الذي ترجم بعض حكايات " لافونتين " في كتاب " العيون اليواقظ في الحكم والمواعظ " غير متقيد بحرفيه النص الأصلي فمصر الأماكن وأضفي عليها طابعاً عربياً للأسماء والأحداث .

وكذلك ألف " إبراهيم العرب " كتاب خرافات على لسان الحيوان أسماه " آداب العرب " ولكن كلا من الكاتبين كان يكتب للكبار، أما أحمد شوقي فقد كتب ديوانه " الشوقيات " موجهاً للأطفال لذا يعد من أوائل من كتبوا للطفل . وقد بلغت قصائد الديوان ما يقرب عن ست وسبعين قصيدة منها إحدى وستون قصة شعرية .

وقد حرص أحمد شوقي على الكتابة للأطفال بعد اتصاله بالأدب الفرنسي وإطلاعه على ما حقق هذا اللون من نجاح في توجيه الطفل والعناية به، وقد تأثر أحمد شوقي بـــ " لافونتين " وقد صرح بذلك في مقدمة ديوانه، وقد دعا ذلك ببعض النقاد إلى الدهشة ذلك لأن لافونتين وغيره من الأدباء قد أعلنوا تأثرهم بكليلة ودمنة الذي يعد المصدر الأصيل لأدب الأطفال وقد وصفه د. محمد غنيمي هلال بأنه بلغ بهذا الجنس في أدبنا الحديث أقصى ما قدر له من كمال. (هلال، مرجع سابق، ١٩٠)

ومن المعروف أن للشعر قدرة على جذب الطفل – إذا كان مناسباً للمرحلة العمرية – بما يملك من إيقاع ووزن، وبما له من صور تعمق المعنى، حتى أن الطفل سرعان ما يستجيب للأغنية ويحفظها ويرددها، وهو دليل على قدرة التحام الشكل الشعري بوجدان الطفل.

وإذا ما التحم بالقصة فهو فن جذاب يعلق بالذاكرة ويبلغ الهدف بشكل سريع. وقد كانت من أماني شوقي أن يكون للأطفال العرب أدب مكتوب بلغتهم، يعبر عن فكرة تروقهم، ومع ذلك فبعض هذه القصص الشعرية أكبر من مستوى الأطفال من حيث استخدام الرمز الذي لا يكتشفه الصغار، أو يكتنفه الغموض في المعنى .

فقد كتب في مقدمة " الشوقيات "

" أتمنى لو وفقني الله لأجعل لأطفال المصريين مثلما جعل الشعراء للأطفال في البلاد المتمدنة منظومات قريبة المتناول يأخذون الحكمة والأدب من خلالها على قدر عقولهم " (شوقي، أحمد)، وأثنى على الشاعر خليل مطران وتمنى أن يتعاون معه لكتابة شعر للأطفال والنساء . (شوقي، بدون تاريخ، ص ٩١)

ولكن يبدو أن شوقي لم يجد من يتجاوب معه في دعوته للكتابة للأطفال مما جعل شوقي نفسه يتوقف عن الكتابة للطفل فيما بعد، ولكن يسجل له أنه أول من اتجه بالفعل للكتابة للطفل.

وإذا نظرنا لبعض القصص الشعرية التي كتبها شوقي وجدنا بعضها يحتوي رموزاً قد تفوق قدرة الطفل على اكتشاف المعنى، إضافة إلى أن التركيبات اللغوية أصعب من قدرة الطفل على فهم المقصود وقد تكون قصة " الأسد والثعلب والعجل" مثالاً لذلك :

الأسد والثعلب والعجل

نظر الليث إلى عجل سمين
كان بالقرب من غَيْط أمينْ
فاشتهت من لحمه نفسٌ الرئيس
وكذا الأنفس يصبيها النفيس
قال للثعلب : يا ذا الاحتيال
رأسك المحبوب أو ذاك الغزال

ثم يذهب الثعلب محتالا على الثور، ويفهمه أنه " مرشح " لأن يكون وزيرا بعد أن مات الفيل ذلك لأن له تاريخا قديما من الجلال والمكانة العالية :

ورآكم خير من يُستوزرُ
ولأمر المُلْكِ ركنا يُذْخر

ولقد عدوا لكم بين الجدودْ
مثلَ آبيسَ ومعبودَ اليهود

فأقاموا لمعاليكم سَرِيرْ
عن يمين المِلك السامي الخطير

إضافة إلى أن الذئب قد أساء لسمعة الثعلب عند الملك " الأسد " لذا يحاول الثعلب أن يشفع له عند الأسد، وذلك بعد أن يتولى الوزارة فيفرح الثعلب بالعرض ويعد الثعلب خير ٠٠ ولكن تأتي النهاية

فمضى الخلان توا للفلاة
ذا إلى الموت وهذا للحياة

وهناك ابتلع الليث الوزير
وحبا الثعلبَ منه باليسير

فانثني يضحك من طيش العجولْ

وجرى في حلْبه الفخر يقول

سلم الثعلب بالرأس الصغير

فداه كل ذي رأس كبير !

قد نجد في القصة رمزاً يفوق مستوى الطفل في الإدراك كما أن هذه النهاية " الغادرة " قد تصدم الطفل، إضافة لصعوبة بعض المفردات مثل (فتراميت على الجاه الرفيع، موطن الحكمة، الحذق، يُستوزر) .

وكذلك (آبيس ومعبود اليهود) وهي مفردات لها عمق تاريخي لا يدركها إلا عارف بالتاريخ.

ولعل مثل هذه القصص تصلح للعمر الأكبر، كما أن هناك تبريراً ساقه الأستاذ هادي نعمان الهيتي على لسان الأستاذ سليمان العيسي الذي كتب ديواناً للأطفال يمتلئ بصعب المعاني وغريب الصور، فقال إنه تعمد الرمز وتعمد صعوبة بعض الكلمات وهو مدرك لقدرة الطفل على التقاط المعنى العام، إضافة إلى أن الشعر يتميز بأنه سريع الحفظ فإذا ما حفظه الطفل وتغني به ستبقى بعض الصور الصعبة الغامضة كنزاً صغيراً يتفتح مع الوقت ويشع بجديد المعنى حتى إذا ما كبر أدركه وعرف معناه . (الهيتي، مرجع سابق، ص ٢١٣)

وهي وجهة نظر مقبولة بشرط أن يكون المعنى المدرك أوفر مساحة من الجزء الغامض، فمن أهداف شعر الأطفال أن يجد الطفل في القصة وفي الأغنية معنى قريباً من

نفسه فيشعر بالتجاوب معه، يجعله يتذوق الصور الجمالية في القصيدة بما يدفعه للتأمل والتفكير، ولكن إذا كانت الصورة غامضة لدرجة الإلغاز فذلك يعني انصراف ذهن الطفل عنها وإدخال الإحساس بأن هناك حاجزاً يحول بينه وبين هذا النوع الأدبي .

وقد كان المثال السابق نموذجاً، ولكن هناك الكثير من القصص الشعرية في الشوقيات، نجدها مناسبة للطفل مثل قصيدة الكلب والحمامة حيث تحكى كيف أنقذت الحمامة الكلب من غدر الثعبان حيث نبهته، فحمل لها الكلب هذا الجميل واعتبرها صديقة يدافع عنها، و رد لها الجميل .

هذا هو المعروف يا أهل الفطن

الناس بالناس ومن يُعِن يُعَن !

نجد القصة تتميز بالبساطة، كما أن المغزى منها قد أجمله المؤلف في نهاية القصيدة، وذلك ما يصنعه في أغلب القصائد حيث يوجز الحكمة المستخلصة في البيت الأخير من القصيدة.

وتحتوي القصيدة أو القصة الشعرية شخصيتين هما محور القصة " الكلب والحمامة " كما تحتوي شخصيتين مناهضتين هما الثعبان الذي يريد الشر للكلب، والصياد الذي أراد شرا بالحمامة .

ويتكرر الحدث بتنبيه الحمامة للكلب فتخلصه من الشر ثم بتنبيه الكلب للحمامة فيخلصها من الشر فتركيب الحدث وتكراره من السمات الفنية الشائعة في قصة الطفل، حيث يتأكد الحدث عن طريق التكرار بأشخاص مختلفة .

ونرى القصة قصيرة وهي بذلك تناسب المرحلة المتوسطة حيث لا تحتاج لعمليات عقلية معقدة مثل التحليل والقياس والاستنتاج، ولا يعني ذلك أن كل قصيدة قصيرة لا تحتاج للتحليل والاستنتاج، فهناك قصص شديدة الإيحاء وتحمل الكثير من الرموز مع قصرها، مثل قصة الحمار والجمل حيث اتفقا بعد أن ملاّ من العبودية على أن ينتظرا الليل وينطلقا للصحراء طلباً للحرية، ومضيا معاً ثم استوقف الحمار الجمل وطلب منه أن يستكمل سيره وحده أو أن ينتظره حتى يعود، لأنه نسى شيئاً .

لابد لي من عودة للبلـــــــد

لأنني تركت فيه مقـــــودي

فقال سر والزم أخاك الوتـــدا

فإنما خلقت كي تقيـــــــدا

ونلاحظ في هذه القصص بشكل عام اعتمادها على حديث الشخصيات وتحاورها، ولكل شخصية ما يناسب طبيعتها، ففي القصة الأولى نجد سمة الخبث والحيلة تميز حديث الثعلب، في حين يتميز العجل بالغرور والاندفاع وسرعة الانقياد •

في حين يشيع السرد وتتابع الأفعال في القصص الأكثر بساطة، وذلك مثلما نجد في قصة الكلب والحمامة حيث نلاحظ تتابع الأفعال التي تصف حركة الشخصيات، (كان الكلب، جاء من ورائه، هم، يغدر، نزلت توا ...) ولم نسمع أصوات الشخصيات أو طريقة تفكيرها، وهو ما يميز القصص بسيطة التكوين .

أما الحوار فيناسب القصص الأكثر تعقيداً حيث تتعدد الشخصيات وينمو الحدث بالتدريج مع حديث الشخصيات وحركتها، وتعطي أحاديث الشخصيات ظلالاً مختلفة للقصة، وذلك مثلما نرى في قصة الصياد والعصفورة .

حيث خرج غلام للصيد فتحدثت إليه عصفورة تسأله عن سبب انحناء قامته وهو غلام فيرد عليها بأن ذلك من كثرة الصلاة، فتسأله عن سبب نحوله فيرد بأن ذلك من كثرة الصيام، فتسأل عن تلك الملابس الصوفية فيرد بأنه من المتصوفة الزاهدين، ولكنه في النهاية يوقع بها بعد أن تأنس له فتقول :

إياك أن تغترَّ بالزهاد

كم تحت ثوب الزهد من صياد

فتقوم القصيدة كلها على الحوار بين الصبي والعصفورة، تتحدث العصفورة بمنطق ساذج منخدع، ويتحدث الصبي بمنطق من يدعي التقوى والزهد والورع ..

ولكننا نلحظ أن الحديث يستخدم الكلمات الدالة على انفعالات الشخصية وطريقة تفكيرها.

ومن الملاحظات اللغوية أيضا أننا نجد أن البيت يشتمل على فكرة واحدة .

يقال كان الكلب ذات يوم

بين الرياض غارقاً في النوم

فجاء من ورائه الثعبانْ
منتفخاً كأنه الشيطانْ

فكل بيت من الأبيات يحمل فكرة واحدة تنتهي بانتهاء البيت، كما أننا لا نجد جملاً اعتراضية بين أركان الجمل، وهو ما يعمل على استرسال الأفكار وسهولة تصعيد الأحداث .

وقد أجاد شوقي في وصف الشخصيات والبيئة التي تحيط بها، فأضفى حركة وحيوية محببة على الأشخاص والمكان، فهو مثلاً في قصيدة الديك الهندي والدجاج البلدي يتحدث عن دجاج الريف في علاقته بديك هندي أبدا مشاعر المودة وهو يخفي المكر والخبث والرغبة في التملك والسيطرة :

بينا ضعاف من دجاج الريف
تخطر في بيت لها ظريف
إذ جاء هندي كَبير العرف
فقام في الباب مقام الضيف
يقول : حيا الله ذي الوجوها
ولا أراها ِ أبداً مكروهاً

فتخيلت الدجاج الصدق فى كلام الديك الهندي خاصة بعدما تحدث عن العدل وحقوقهم لديه التى يتمنى نشرها مع وعد بأنه لن يطلب منهم إلا الماء والمنام ..

ولكن بعد أن فتحوا له، تغيرت الأحوال وتبدلت، وبدأ يمارس عليهم سطوته .. وحين تساءلوا هل نسيت وعودك لنا ؟

تقول : ما تلك الشروط بيننا غدرتنا والله غدراً بينا

فضحك الهندي حتى استلقى وقال ما هذا العمى يا حمقى

متى ملكتم ألسن الأرباب ؟ قد كان هذا قبل فتح الباب

فهو يصف " حالة سياسية " من خلال عشة الدجاج.

فقد أجاد شوقي في وصف الفريقين ؛ فريق أهل المكان " الدجاج البلدي " وكذلك في وصف المعتدي الغازي " الديك الهندي "، وكذلك يحدث في الحكاية تحول حين يفتح الدجاج للهندي ويصف شوقي تطور الحالة النفسية لكل من الديك والدجاج " فتبدو المخاطر أولاً هواجس في أذهان الدجاج قبل أن تصبح حقائق مروعة، على حين يغير الهندي مسلكه قليلا وهو رضى النفس واثق من عاقبة مسلكه مع هؤلاء الأغرار، ثم يفاجئ الغافلين بالكشف عن حقيقة قصده وهم مستغرقون في نوم الغفلة. (هلال، سابق، ص ١٩٥)

والحكاية وما فيها من رمز واضح إلا أنها مقبولة ولعلها تصل للطفل بشكل سريع لما فيها من وصف يضفي على الحكاية حركة وجذباً للطفل، وحتى لو لم يدرك

الطفل معنى الرمز وما تشير إليه القصة من السماح للأجنبي بالتحكم والتدخل وما تبع ذلك من خسارة فإنها تنمي فيه الشعور بالانتماء وتبث فيه الرغبة في حماية قيمه وانتماءاته .

خاتمة

اهتم هذا البحث بقراءة قصص الأطفال من الجانب الفنى فتناول أهم العناصر المكونة للقصة مع مقارنتها بالرواية الفنية بهدف توضيح ما إذا كانت قصة الطفل تمثل نوعا مختلفا عن الرواية أم أنها تنتمى للنوع نفسه مع ملاءمة أدواتها لتلائم طبيعة المتلقى وهو الطفل الذى يبحث في القصة عن تغذية لوجدانه وخياله (اسحق، ٢٠٠٥، ص ١٠) كما أن القصة والأدب بشكل عام من المداخل الطبيعة التى تنفذ بشكل تربوى لعالم الطفل.

تناول البحث عنصر الحبكة الفنية ونقصد بها شدة إحكام الأحداث وترابطها ومدى قدرتها على إقناع القارئ بمعقوليتها – وهو ما يختلف على معنى " الحكاية " التى نعنى بها الأحداث وتسلسلها وقيام الشخصيات بتجسيدها .. والحبكة فى الرواية وقصة الطفل معا تهتم بمدى مناسبة الشخصيات للقيام بالحدث ومدى مناسبة القول لطبيعة الشخصية، وتصعيد الأحداث بطريقة مبررة ومنطقية ..

ونجد كلا من الرواية وقصة الطفل تعتمدان على نوعين من أنواع الحبكة

الحبكة الأولى هي الحبكة المتماسكة : التى تقوم على سلسلة من الأحداث المترابطة بشكل سببى، وضربنا لها مثلا بالقصة المشهورة " الأرنب والسلحفاة " حيث تعتمد القصة على تصعيد الحدث حتى الذروة التى تنقلنا للحل :

والحبكة المفككة : وهي حبكة تقوم على أحداث قد تبدو مفككة لا يربط بينها سوى شخصية البطل أو المكان الذى تقع فيه الأحداث ..

ونجد أن اللونين تستخدمهما الرواية الفنية، وإن كانت تستخدم الحبكة المتماسكة بشكل أوسع.

وكذلك تناول البحث عنصر الشخصيات، وهو عنصر مشترك بالطبع بين الرواية وقصص الأطفال، وإن كانت الرواية الفنية تعتمد على الشخصية البشرية إلا أن الشخصية في قصص الأطفال تختلف حيث يمكننا أن نعتمد على الجماد والحيوان إلى جانب الإنسان فكثير من القصص التى تقدم للأطفال تعتمد على الحيوان، وذلك لقرب هذا العالم من نفس الطفل .

أما اللغة فى قصص الأطفال وفى الرواية أيضا فهى الوسيط والأداة الفنية التى يستخدمها الأديب، تماما مثلما تمثل الريشة والألوان للرسام، واللغة عنصر شديد التنوع فى الرواية الفنية وهو كذلك فى قصص الأطفال، ولكن الكيفية مختلفة ؛

فاللغة فى الرواية تعتمد على عدة طرق، منها طريقة الراوى فى سرد الأحداث ووصف الشخصيات وردود أفعالها

ومنها نقل كلام الشخصيات من خلال الحوار

ومنها أيضا المزاوجة بين اللونين بحيث ينقل الراوى الوصف وتدخل معه الشخصية فى حوار ينقل للقارئ ..

وكذلك يمكن للرواية أن تدخل عناصر كلامية مختلفة مثل الأغنية أو نشرة الأخبار أو الرسائل بشرط أن تكون من نسيج العمل الأدبي وليست دخيلة عليه •

– وتستخدم قصة الطفل التقنيات السابقة، ولكنها تعتمد فى الأكثر على أسلوب الراوى، ولا يمنع ذلك من استخدام الحوار، وتمازج الأسلوبين معا، وقد عرض البحث لمثال من ذلك •

– كما أن قصة الطفل تلجأ أحيانا للأغنية التى ترد على ألسنة الشخصيات المشاركة بهدف تنويع القص وإدخال عنصر الموسيقى داخل القصة •

– كما أن عنصر اللغة فى قصة الطفل يهتم ببعض النقاط التى قد لا تعنى الرواية، وهى كيفية توسيع المعجم اللغوى للطفل وذلك ما نشير إليه فى التوصيات فيما بعد، وكيفية التعامل مع العامية والفصحى •

الزمن :

أما عنصر الزمن فالرواية لا تعرض للزمن بشكل تصاعدي فى الأغلب، وذلك لتداخل الشخصيات، وأن لكل شخصية عالمها الذى قد يتزامن ويتقاطع مع الشخصيات الأخرى لذلك تخلق الرواية أدوات تعينها على هذا التعامل المركب مع الزمن ••

من ذلك ما يعتمد على ذاكرة الشخصيات، فنجد أداة مثل الارتداد والعودة للوراء، ونجد أيضا تقنية الاستباق حيث تقص الشخصية طرفا مما ستقصه فيما بعد ••

ومن أساليب التعامل مع الزمن فى الرواية أيضا أسلوب يمكن أن نطلق عليه " العرض البطيء " بمعنى أن يعطى الكاتب للحدث الصغير نسبيا مساحة ورقية كبيرة ••

والعكس، يمكن أن يعطى للحدث الذى يستغرق وقتا طويلا مساحة ورقية صغيرة وهو ما نطلق عليه التصوير السريع، حتى نصل " للحذف " وهو القفز على بعض الأحداث وعدم ذكرها رغبة فى الاختصار ٠٠ ودعوة المتلقى للتفكير ٠٠

وهذه التقنيات جميعا استخدمتها قصص الأطفال، ولكن بشكل مبسط نظرا لاختلاف طبيعة قصة الطفل، وبساطة تكوينها من حيث الشخصيات، ومن حيث الزمن المستغرق فى القصة ٠

وذلك يعنى أن القصة الموجهة للطفل تشترك مع الرواية فى معظم تقنياتها، ولكنها توظفها بالكيفية التى تلائم المتلقى " الطفل " وتلبى احتياجاته الفكرية والنفسية ٠

أما من حيث النوع، فقد اهتم البحث بتناول بعض الأنواع الأدبية وتحليلها من الجانب الفنى رغبة فى توضيح اختلاف القصة عن الأخرى تبعا للبنية الفنية ٠

فعلى سبيل المثال تقوم القصة الشعبية على بساطة الحدث وسرعة تصعيده، وقدرة الأبطال على الانتقال المدهش من مكان لآخر وذلك يعنى اعتماد القصة على تقنية " الحذف " فى العرض، ولا تهتم كثيرا بتعميق الصفات الإنسانية فى الشخصيات ٠

كما تهتم بتعميق الحدث من خلال تكراره بأشكال مختلفة

- وتختلف عنها قصص البطولة والمغامرة من حيث التركيز على سمات البطولة فى شخصية محددة، وتندرج تحتها القصص البوليسية والجاسوسية وتعتمد على غموض الأحداث وإيجاد لغز قابل للحل ٠

– أما القصص الديني فيتميز بأنه يقدم تعاليم الدين ونواهيه من خلال القصة التى يحبها الأطفال، وتعتمد في تكوينها إما على شخصيات معروفة أو على أحداث وقعت، أو على تناول الأحاديث الشريفة بطريقة مبسطة أو تناول القصص القرآنية مع توضيح الأهداف منها •

– أما القصص التاريخي فيقوم على أحداث وقعت فى الماضى ولها تأثيرها فى تكوين الوجدان العربى، فتتميز القصة التاريخية بواقعية الأحداث، مع إمكان المؤلف إضافة بعض التفصيلات الإنسانية التى تزيد من عنصر التشويق فى القصة •

– وتختلف قصص الحيوانات، حيث نجد الشخصية فيها تحمل رمزا فى الأغلب ومن الممكن أن نجد طرحا سياسيا عميقا يطرح بشكل مبسط وكأنه يعلم الطفل مبادئ السياسة والاجتماع، ونجد فى قصص الحيوان أن كل شخصية تأخذ سمة إنسانية، وتتصاعد الأحداث من خلال تفاعل الشخصيات •

– ومن خلال البحث تناولنا نماذج مختلفة لتوضيح السمات المميزة لكل نوع ••

– وقد يمكن أن نحمل بعض التوصيات العامة فى هذا المجال :

من ذلك أن نعمل فى المجال اللغوى على استخدام الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى وهو ما أشار إليه يعقوب الشارونى، وما دعا إليه توفيق الحكيم منذ زمن بعيد، وهذه التقنية تجعل المتلقى (الطفل، أو الكبير) يشعر بقرب اللغة منه•

– يمكن " توسيع " المعجم اللغوى للطفل عن طرق وضع بعض الكلمات الجديدة على الطفل، فى سياق مفهوم يفسر الكلمات الجديدة •

– فى مجال القص التاريخي يحسن عدم المبالغة فى تضخيم الانتصارات أو الهزائم ومحاولة عرضها بشكل متوازن حتى لا يصاب الطفل بالانكسار أو تضخم الذات •

– كما يحسن في مجال القص التاريخي والديني أن يبحث الأديب عن وسائل فنية شيقة تكسر من حاجز الزمن البعيد والتعليمات المباشرة كأن يتحدث الأديب عن تأثير الأحداث على الشخصيات من الجانبالإنساني•

– فى مجال القص الشعبى يحسن اختيار العناصر المقدمة، وتنقيتها من العناصر اتى قد تدخل على الطفل رعبا، مع محاولة تقليل الاعتماد على الخرافة، والمعجزات المفرطة •

– وفى مجال القص العلمي يحسن عدم الإفراط فى تصوير الآلة، مع إثارة مشكلات حياتيه معاصرة من أمثلة كيفية معالجة العلم للنفايات والتعامل مع مضار التقدم العلمى •

– أما فى مجال القص الشعري فالقصة الشعرية تثير للطفل فضولا لغويا وتنمى إدراكه لبعض أسرار لغته، ولكن على الأديب الشاعر ألا يفرط فى استخدام الكلمات الصعبة ذات الدلالات البعيدة على افهام الأطفال، والتى قد تعمل على نفورهم بدلا من جذبهم •

ونؤكد فى النهاية على أهمية إخراج قصة الطفل بشكل شيق، وهذا العنصر مهم لكل كتاب أو رواية، لكنه يمثل فى قصص الأطفال عنصرا رئيسيا •

المراجع

أبو الرضا، سعد : (١٩٩٠) – النص الأدبى أهدافه ومصادره وسماته
الإسكندرية

اسحق، ثروت : (٢٠٠٥)، بحث بعنوان " تحديات الهوية الثقافية للأطفال "
مؤتمر الطفل العربى فى مهب التأثيرات الثقافية المختلفة
مكتبة الإسكندرية ٢٥ – ٢٠٠٥/٩/٢٧

باختين، ميخائيل : (١٩٨٨)، الكلمة فى الرواية – ترجمة يوسف حلاق
وزارة الثقافة – سوريا

بهجت، أحمد : (د.ت)، قصص الحيوان في القرآن الكريم
المختار الإسلامى – القاهرة

الجوهرى، محمد : (٢٠٠٣) الفلكلور العربي
مركز البحوث والدراسات الاجتماعية
كلية الآداب – جامعة القاهرة ط ١

جينيت، جيرار : (١٩٩٧)، خطاب الحكاية – ترجمة محمد معتصم وآخرون
المجلس الأعلى للثقافة – القاهرة

الحديدى، على : (١٩٩١) في أدب الأطفال
مكتبة الأنجلو المصرية ط ٢ – القاهرة

حفنى، مصطفى : (د.ت)، الثعلب المكار والأطفال الثلاثة
دار الفكر العربي – القاهرة،

الحكيم، توفيق : (١٩٥٦) مقدمة مسرحية الصفقة
مكتبة الآداب ط ٢ – القاهرة

حنورة، مصرى عبد الحميد : مقال بعنوان " ما هو الخيال " مجلة مستقبل التربية العربية
المجلد الثاني العدد الأول ٢ / ١٩٩٦

رشيد، أمنية : (١٩٩٨) – تشظى الزمن في الرواية
هـ.م.ع للكتاب سلسلة دراسات أدبية ط ١ – القاهرة

رضا، محمد : (د.ت)، سندباد فارس باد
مكتبة معروف – الإسكندرية

زلط، أحمد : (١٩٩٨) – أدب الطفل العربي دراسة معاصرة
في التأصيل والتحليل – القاهرة ط ١

الزين، سميح : (د.ت)، قصص الأنبياء للأطفال

السعداوى، محمد : (د.ت)، من أسباب نزول آيات القرآن الكريم
آيات لها حكايات

سويلم، أحمد : (٢٠٠٢) واحة الحيوان سلسلة قطر الندى
العدد ٦٦ / ٢٠٠٢/١٢ – القاهرة

الشاروني، يعقوب : (د.ت)، بحث بعنوان " استخدام الفصيح من ألفاظ الحديث
اليومى فى الكتابة للأطفال " مجلة مستقبل التربية العربى

الشاروني، يعقوب : (٢٠٠٦)، باب قصة مقدمة للأطفال، الأهرام
العدد ٧٣٧٤٩ / ١٣١

شريف، نهاد : (د.ت) . أدب الخيال العلمي
المكتبة الأكاديمية ط ١ – القاهرة
شحاته، حسن : (١٩٩٣)، أدب الطفل العربي
الدار المصرية اللبنانية
شوقي، أحمد : (د.ت)، ديوان الشوقيات
تحقيق على عبد المنعم عبد الحميد
العالمية للنشر والتوزيع لونجمان – القاهرة
طعيمة، رشدى : (١٩٩٨)، أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية
النظرية والتطبيق - دار الفكر العربى – القاهرة
عبد الفتاح، إسماعيل (١٩٩٩) . أدب الأطفال في العالم العربي المعاصر.
رؤية تحليلية الدار العربية للكتاب ط ١
عبد المجيد، عبد العزيز : (١٩٥٦)، القصة في التربية . أصولها النفسية،
تصورها وتقاديتها، طريقه سردها
دار المعارف ط ١١ – القاهرة
فتوح، محمد : (١٩٧٨) . الرمز والرمزية في الشعر المعاصر
دار المعارف – القاهرة
فورستر أ.م : (٢٠٠١)، أركان القصة – ترجمة كمال عياد جاد
هـ.م.ع للكتاب – القاهرة
قناوى، هدى : (١٩٩٤) – الطفل وأدب الأطفال
مكتبة الأنجلو – القاهرة

مبروك، عبد الرحمن : (١٩٩٨) – بناء الزمن في الرواية المعاصرة
هـ.م.ع للكتاب – القاهرة

مجلد ثقافة الطفل : الثاني والثلاثون ٢٠٠٦ بعنوان
الإبداع فى أعمال كاتب الأطفال يعقوب الشارونى

مرسي، أحمد : (١٩٧٥)، مقدمة في الفلكلور
دار الثقافة للطباعة والنشر ط١ – القاهرة

مصطفى، فاتن : مقال بعنوان " برنامج مقترح لتنمية مهارات
محبوب، ثريا التذوق الأدبى "مجلة مستقبل التربية العربى
المجلد الخامس أبريل / يوليو ٩٩

نجيب، أحمد : (١٩٨٦)، فن الكتابة للأطفال
دار اقرأ ط ٣ – بيروت

هلال، غنيمى : (١٩٦٢) – الأدب المقارن
دار الثقافة ط ٥ – بيروت

الهيتى، نعمان : (١٩٨٦) أدب الأطفال فلسفته وفنونه ووسائطه
هـ.م.ع للكتاب – القاهرة

يوسف، عبد التواب : (١٩٩٥)، الطفل العربي والفن الشعبى
الدار المصرية اللبنانية – القاهرة

يوسف، عبد التواب : (د.ت)، الضفدعة شايلة مركب
الدار المصرية اللبنانية – القاهرة

تربية المقاومة في خطاب " نزار قباني "

" دراسة تحليلية "

د. محمد إبراهيم المنوفي*

المقدمـــة :

في إطار الاجتياح الأمريكي لمنطقتنا العربية، بعـد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١، واحتلال الولايات المتحدة للعراق، في مارس ٢٠٠٣، كثر الحديث أمريكياً عن ضرورة تغيير المناهج التعليمية في الوطن العربي، لتتمكن المؤسسات التربوية من تدعيم ثقافة السلام، كما تراها الولايات المتحدة، وتتمثل مفردات تلك الثقافة في " تجريم المقاومة، وإضفاء المشروعية على الاستعمار، واستحسان التبعية، وبناء قطيعة معرفية مع الذات، وقطيعة وجدانية مع التراث، وقطيعة عقلية مع الواقع، وتصغير الذات الوطنية بتسطيح الذاكرة التاريخية، وتجريم المراحل الثورية، وهدم رموز المقاومة الوطنية، والتحرر الوطني، ومعاداة الخصوصية الثقافية باتخاذ موقف عدائي مبدئي ضد الخصوصية الوطنية، وضد التاريخ الثقافي والموروث الحضاري للأمة، وتحويل الماضي إلى مَنْجَم للهزيمة، والتخلف والكراهية، والسعي إلى تخفيض التناقض مع الخارج، وتصعيد التناقض مع الداخل، والخلط بين المجتمع المفتوح والشروط المفروضة لبناء المجتمع المكشوف، وتخفيض درجة الإحساس الوطني بالخطر تجاه التحديات الاستراتيجية " (٢ : ٩)(**) واعتبار أساس الصراع العربي الإسرائيلي نفسياً، وإنكار الأسباب الحقيقية للصراع وهو أن كتلة بشرية غريبة وافدة، جاءت إلى الأرض الفلسطينية، فاستولت عليها وطردت شعبها، ولا يمكن إصلاح الوضع إلا بإرجاع الأرض إلى أصحابها، " ويمثل هذه

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية بكفر الشيخ

(**) الرقم الأول يدل على ترتيب المرجع والثاني على الصفحة.

الثقافة يتم تزييف الوعي، وتغييب خطر العدوانية التوسعية الصهيونية، وتغييب ظواهر التبعية للإمبريالية، بل يختفي وجه الوطن والأمة، والتراث والقيم العامة، ولا يبقى إلا المصلحة الفردية والربحية السريعة، والمتع الرخيصة، وتصبح الرؤية الأمريكية للحياة بعدوانيتها؛ ومغامراتها واستعلائها، وعنفها وتسابقها من أجل الربح، هي الثقافة المثلى (٢٤ :١٠).

فثقافة السلام، بتجلياتها السابقة، تهدف؛ بالوعي أو اللاوعي، بسوء نية أو بالسذاجة، إلى تطويع الإرادة العربية، لكل محاولات تشكيلها – إن لم يكن القضاء عليها – أيا كان مصدر هذه المحاولات، بحيث تصبح إمكانية إنجاز أي تصحيح، ولو نسبي، لميزان القوى المختل بين العرب وخصومهم وَهْماً بلا جدال (٣ :١٦).

وفي إطار ضغوط ثقافة السلام وتراجع المجتمعات العربية أمام الهجمة الأمريكية تبدو مبررات البحث الحالي فيما يلي :

- أهمية تعرف الدور الذي يمكن أن يقوم به الأدباء العرب ؛ لتفجير روح المقاومة ودعم التنمية المادية والمعنوية المستقلة لمجتمعاتنا العربية، باعتبار الأدب رافداً تربوياً، وفرعاً مهماً من فروع الثقافة.
- المجتمع العربي في حاجة ماسة، في هذه الآونة، إلى تفعيل كل الجهود الرامية إلى مقاومة محاولات الاجتياح الأمريكي من ناحية، وإحداث تغيير حقيقي، تجاه مزيد من الحرية والعدالة والديمقراطية من ناحية أخرى، لذا يسعى البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على تربية المقاومة في أدب " نزار قباني "، لتقديم قراءة جديدة لإنتاج الأدباء

في علاقته بالواقع التربوي والاجتماعي، وكمشروع تحريري يربط التربية بجهود الأدباء في إطار التحول الديمقراطي في المجتمع الكبير.

- محاولة الإفادة مما يطرحه كبار الأدباء في إلقاء الضوء على واقع التوظيف الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للتعليم العربي، وتحديد ما إذا كان هذا التعليم، بشكله الحالي، يعمل على تكريس الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الحالية، بما تنطوي عليه من لا مساواة وقهر واستغلال، أم أنه يشجع على التغيير. وإذا كان التعليم العربي يعمل في المقام الأول على تكريس الأوضاع الحالية، فكيف يسهم الأدباء في بلورة تربية المقاومة، التي تغير تلك الأوضاع، في اتجاه تحقيق الحرية والعدالة والمساواة والديمقراطية.

مشكلة البحث :

إذا كانت الدراسات في علم اجتماع التربية قد مَيزّتْ بصورة عامة بين اتجاهين نظريين كبيرين، الاتجاه الأول : يميني محافظ، يطلق عليه " اتجاه التوازن " أو " الاتجاه الوظيفي "، يرى أنصاره التربية وسيلة محايدة، تقوم بانتقاء أفراد المجتمع، وتصنيفهم وتوزيعهم حسب قدراتهم على بنَى الأدوار في مجتمع الكبار، والثاني، يساري راديكالي، يطلق عليه اتجاه الصراع، أو " الاتجاه النقدي "، ويرى أنصاره في التربية أداة منحازة، تستخدمها الطبقات الحاكمة، في إعادة سيطرتها وتكريس الوضع القائم بما ينطوي عليه من ظلم وقهر ولا مساواة، كما تستخدمها قوى المقاومة للقهر، والوضع القائم، من أجل تغييره.

ووسط هذا الجدل الحاكم لنظريات علم اجتماع التربية، يحاول البحث الحالي تقديم تربية المقاومة عند " نزار قباني " كطرح جديد لتفسير العلاقة بين التربية والمجتمع،

وكرؤية مغايرة تتجاوز النظريات الوظيفية المحافظة، في اتجاه تدعيم النظريات النقدية، لتؤكد أن التربية تملك إمكانيات تحرير الإنسان، وتغيير المجتمع، وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية. وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي :

- ما ملامح تربية المقاومة كما طرحها " نزار قباني " في خطابه ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مفهوم المقاومة ؟ وما الأسس التي ارتكزت عليها، كما يرى " نزار " ؟

٢- ما الافتراضات الأساسية التي بني عليها " نزار " تربيته المقاومة ؟

٣- ما أبعاد تربية المقاومة، كما تبدو في خطاب نزار قباني ؟

٤- كيف يمكن الإفادة من جهود الأدباء في بناء الإنسان المقاوم ؟

أهمية البحث :

١- تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم في إثراء النقاش والجدل الدائر حول الأدب وعلاقته بالتربية، في محاولة لبلورة الأصول الأدبية للتربية باعتبار الأدب رافدا تربوياً من حيث تأثيره في قيم ومشاعر، وذوق المتلقي له، ولذا يصعب تجاهل دوره في بناء الإنسان.

٢- يسهم البحث في فتح باب النقاش، حول كل المفاهيم والممارسات السائدة في واقعنا التربوي، والتي تؤخذ مأخذ التسليم، لتعرف ما ارتبط بها من معانٍ، وما استتر خلفها من مصالح.

٣- يؤكد البحث أهمية إعادة النظر فيما يطرحه كبار الأدباء حول معنى التربية، والغاية منها، وطبيعة علاقتها بالمجتمع من حولها، مما يفتح المجال أمام محاولات الكتابة، والتنظير حول هذه الموضوعات المحورية، ومن ثم إثراء الفكر التربوي.

٤- يطرح البحث خطوطاً عريضة توضح المهام التربوية، التي يمكن للأدباء من خلالها بناء الإنسان المقاوم، خدمة لجهود التحرر والتحول الديمقراطي في عالمنا العربي.

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج الوصفي مفعلاً أسلوب تحليل المحتوى في بعده الكيفي، حيث قام الباحث بتحليل خطاب " نزار قباني " ومقولاته للتعرف على أفكاره وآرائه المتعلقة بتربية المقاومة، بما تتضمنه عملية التحليل الكيفي من اختيار النصوص الملائمة وتفسيرها دون عزل النصوص عن ملابساتها، وقد اقتضى استخلاص أفكار "نزار قباني" وتصوراته حول تربية المقاومة أن يقرأ الباحث كل إنتاجه المرتبط بموضوع الدراسة. إذ يدرك الباحث أن من الصعب فهم المرامي الحقيقية لأفكار " نزار " ومقولاته حول تربية المقاومة اعتماداً على بعض المقولات النظرية التي أبدعها.

هدف البحث :

يسعى البحث إلى بلورة معالم تربية المقاومة كما يطرحها " نزار قباني " في خطابه، بتعرف مفهوم تربية المقاومة، وافتراضاتها الأساسية وأبعادها عند " نزار "، كما يهدف البحث إلى تعرف جهود الأدباء في دعم التحول الديمقراطي في عالمنا العربي.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على خطاب " نزار قباني " (*) ؛ الشاعر والأديب، دون غيره من المبدعين العرب المعاصرين، فيعرض البحث بالتحليل لرؤية " نزار " الفكرية المرتبطة بتربية المقاومة، وذلك للتعرف على جهود الأدباء في دعم التحرر، والتحول الديمقراطي في مجتمعاتنا العربية المعاصرة.

(*) ولد " نزار قباني " في دمشق في ٢١ مارس ١٩٢٣، وتخرج في كلية الحقوق بالجامعة السورية عام ١٩٤٥، ثم التحق بوزارة الخارجية السورية وشغل عدداً من المناصب الدبلوماسية، وفي عام ١٩٦٦ استقال من العمل الدبلوماسي وأسس داراً للنشر في بيروت تحمل اسمه، وتفرغ للشعر، نقلت هزيمة ١٩٦٧ شعر " نزار " نقلة نوعية في شعر الحب إلى شعر السياسة والرفض والمقاومة وتوفي في إبريل ١٩٩٨.

مصادر البحث :

اعتمد البحث على نوعين من المصادر :

١- مصادر أولية : وهي التي استمد منها الباحث مادته، وعوّل عليها في معالجة مشكلة البحث، وتتمثل فيما كتبه " نزار " من شعر، وما نشره من مقالات وأبحاث وأحاديث صحفية، والتي جمعها " نزار " في أعماله الكاملة ؛ الأعمال الشعرية الكاملة، وهي ستة أجزاء، والأعمال النثرية الكاملة ؛ وهي جزءان.

٢- مصادر ثانوية : وتتمثل في الكتابات والدراسات التي تمت على شعر " نزار قباني "، وأدبه النثري، والكتابات التربوية التي تناولت تربية المقاومة، وعلاقة الأدب بالتربية.

مصطلحات البحث :

١- الخطاب : **Discourse**

ورد مفهوم الخطاب Discourse، في اللغة الإنجليزية بمعنيين ؛ أولهما : يعني التعبير عن الأفكار بالكلام في صورة رسالة، أو محاضرة عن موضوع معين، والثاني: يعني : المنطوق أو المكتوب في الخطاب أو المطارحات. (٦٦ : ٣٧٦) ويحدد البحث الحالي الخطاب بأنه، منظومة لغوية، تتضمن أفكاراً ومعارف ومعتقدات وقيماً متسقة، تكون فيما بينها بنية نظرية، لفكر يبشر به الأديب في أعماله الشعرية أو النثرية، ويعبر من خلاله عن جوهر توجهاته الأيديولوجية، إزاء القضايا والأوضاع الاجتماعية والسياسية والتربوية والأخلاقية السائدة في المجتمع، بغرض تشكيل عقل ووجدان

الجماهير، لتتحرك وتسلك بطريقة تتناسب، مع فلسفة الأديب مبدع النص ومنظومته القيمية.

٢- تربية المقاومة : **Resistance Education**

يقصد البحث الحالي بتربية المقاومة، الجهود التربوية التي تجعل من ثقافة المقاومة، ركيزة لبناء الإنسان المقاوم، الواعي بتناقضات مجتمع القهر، وبقيمة الفعل الإنساني، وتكوين وتنمية إرادة التغيير، بحيث يصبح الإنسان قادراً على- وراغباً في خلخلة وهدم مجتمع القهر، والمشاركة في بناء مجتمع العدل والحرية والمساواة.

خطة البحث :

المبحث الأول : المقاومة : النشأة والمفهوم.

أولاً : نشأة فكرة المقاومة في التربية.

ثانياً : أسس فكرة المقاومة.

ثالثاً : نزار ومفهوم المقاومة.

المبحث الثاني : الافتراضات الأساسية لتربية المقاومة عند " نزار ".

أولاً : خلخلة مجتمع القهر.

ثانياً : هدم مجتمع القهر.

ثالثاً : بث الأمل في التغيير.

المبحث الثالث : أبعاد تربية المقاومة عند " نزار ".

أولاً : مقاومة مظاهر التخلف.

ثانياً : مقاومة التطبيع، وتعزيز الممانعة الثقافية.

ثالثاً : مقاومة التجزئة، ودعم الوحدة العربية.

رابعاً : مقاومة الاحتلال ورفض الإرهاب.

خامساً : مقاومة الاستبداد.

المبحث الرابع : خاتمة وتصور.

المبحث الأول : المقاومة النشأة والمفهوم

أولاً : نشأة فكرة المقاومة في التربية :

رغم أنه ليس من شواغل الدراسة الحالية، التمييز بصورة تفصيلية بين كل الاتجاهات في علم اجتماع التربية ؛ إلا أنه للوقوف على نشأة فكرة المقاومة في التربية، ستهتدي الدراسة بنتائج الدراسات في علم اجتماع التربية، التي أكدت أن ثمة جدلاً واسعاً دار ويدور حول علاقة التربية بالمجتمع حيث قدمت تفسيرات متباينة لطبيعة الدور الذي تلعبه التربية في المجتمع، وميزت الدراسات بصورة عامة بين اتجاهين نظريين كبيرين في علم اجتماع التربية :

الاتجاه الأول : يطلق عليه : " اتجاه التوازن "، أو الاتجاه الوظيفي، ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الافتراضات النظرية التي اتفق عليها رواده، رغم الفروق الدقيقة بين الأطياف النظرية التي يحويها، وتتحدد تلك الافتراضات في الآتي : (١٤ : ١٨، ٧ : ١٤٧، ٢١ : ١٠٠).

- يؤكد رواد الاتجاه الوظيفي أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام، وأن الاتزان هو جوهر طبيعة المجتمع، وأي مجتمع إنما يتكون من أجزاء، أو نظم أو مؤسسات، يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع كنتائج لهذه العلاقات الوظيفية.

- تقوم التربية بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم، وإمكاناتهم، فتساعد بذلك على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق.
- يقوم النظام التعليمي بمؤسساته المتباينة بنقل قيم ومعايير المجتمع، وتراثه الثقافي بصفة عامة، وإعداد الأجيال الجديدة، وتجهيزها لأداء أدوار البالغين.
- النظام التعليمي أداة لإعداد الأيدي العاملة الماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي.
- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات ومعارف، وبين مستوى أدائه في العمل، فكلما زاد المستوى التعليمي للفرد تحسن مستوى أدائه في العمل، ويترتب على ذلك أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد ؛ بل بين المجتمعات، يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الذي بلغه الفرد أو المجتمع.

فالتربية أداة لتحديث المجتمعات المتخلفة ؛ والمجتمعات المتقدمة على السواء، ويحدد " إميل دوركايم " Emile Durkheim " رائد الوظيفية، وظيفة المدرسة في " نقل معايير المجتمع وقيمه من جيل إلى جيل، وتدريب الناشئة على التفاعل الاجتماعي في ضوء قواعد المجتمع، والتقسيم الاجتماعي للعمل، فالمدرسة تعلم الأفراد المهارات الخاصة الضرورية لمهنهم المستقبلية، والمجتمع الصناعي يحقق وحدته وتماسكه عن طريق الإجماع القيمي والتقسيم التخصصي للعمل بين أفراد المجتمع، والمدرسة هي المنوط بها تحقيق هاتين الوظيفتين (٦٥ : ٧٢٦ – ٧٢٧).

وفي إطار الوظيفية اتجه البحث التربوي لدراسة محاور رئيسية منها : " دور المدرسة في تحقيق المساواة الاجتماعية "، " وصف وتحليل التنظيم المدرسي "، ودراسة طرق نقل المعرفة ودورها في أداء العمل "، " والمؤشرات التي يخضع لها التلاميذ في

تحصيل المعرفة. كما روجت البحوث التربوية لفكرة أن الخروج من دائرة التخلف، وتحقيق التقدم والرخاء لكل المواطنين ممكن إذا اجتهد المجتمع في التحول نحو التكنولوجيا (١٤ : ٢١).

وخلاصة رؤية الاتجاه الوظيفي تتمثل في رفض فكرة الصراع الاجتماعي، واستبعاد فكرة المقاومة، وتأكيد مفاهيم الاتفاق العام، والترابط والتوازن والتكامل الاجتماعي، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة محايدة ولذلك تجاهلت البحوث المظالم الاجتماعية والتربوية، وفرضت تعتيماً على الطابع الطبقي للتعليم ؛ فيتم عرض الإنجازات التعليمية في أرقام صماء لا تسمح بالتعرف على هوية المستفيدين منها، وأخذت البحوث تؤكد الصورة المشرقة للتعليم انطلاقاً من مشروعات إصلاح واستراتيجيات تطوير، وسياسات إحلال وتبديل يزخر بها المستقبل المرتقب.

الاتجاه الثاني : الاتجاه النقدي أو اتجاه الصراع، وينطلق رواده في تفسيرهم للواقع الاجتماعي من فكرة الصراع، وتناقض المصالح بين القوى الاجتماعية المختلفة، ودراسة التربية في رؤيتهم تتم في إطار علاقات القوة، وهذا يعني ربط ما يتم داخل المدرسة بصراع المصالح في المجتمع، والنظر إلى وضع التعليم باعتباره نتيجة للتدافعات، والصراعات والعلاقات القائمة بين فئات المجتمع متباينة القوة، والتأكيد على أن العلاقة بين التربية والمجتمع بما فيه من نظم وقوى اجتماعية، هي علاقة جدلية تقوم على التفاعل والتأثر بالمتغيرات التي تطرأ على توازنات السلطة في المجتمع، يترتب عليها تغيير مماثل في التعليم.

ورغم اتفاق الأطياف النظرية للاتجاه النقدي على ربط التعليم بفكرتي السيطرة والتحرير، والعلاقة بين المعرفة والسلطة ؛ يبقى تعرف بعض الفروق في رؤية المداخل النقدية لقضية المقاومة.

١- مدخل علم اجتماع التربية الجديد :

تمحورت جهود رواد علم لجتماع التربية الجديد حول تأكيد كيفية أن المعرفة، والمنهج المدرسي يمثلان من الناحية الثقافية السلطة الاجتماعية، وكيف أن المعرفة والثقافة هي آليات حاسمة في عملية السيطرة الاجتماعية، وتراكم رأس المال، وبالتالي فإن البث الانتقائي لثقافة طبقة ما ؛ يخرس الثقافات الأخرى التي تم قمعها، ويضفي المشروعية على النظام الاجتماعي باعتباره نظاماً طبيعياً وأساسياً (١٠ : ٣١)، ويتفق " بازل برنستاين" " Basil Bernstein " مع "مايكل يونج" "M. Young" " في أن المهمة الأساسية لعلم اجتماع التربية الجديد، تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة التي تشكل أساس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية، وبالبنى الاجتماعية الكبرى (٦٤ :٣٣٩ – ٣٤٣)، وتتمثل أهمية الاجتهادات الأولى التي قدمها رواد علم لجتماع التربية الجديد، في تحليلهم العلاقة بين التعليم والسلطة،وتأكيدهم على المضامين الطبقية للمعرفة المدرسية، وكشفهم ما تحمله المناهج، وأساليب التفاعل الرمزي داخل المدرسة من مقاومة تتجلى في رسائل واضحة ومضمرة تعكس السلطة وقواعد السيطرة الاجتماعية.

٢- مدخل معاودة الإنتاج :

تمثل أعمال " لويس ألتوسير " "Louis Althusser"، " وصامويل بولز " Samuel Bowles و " هربرت جينتز " Herbert Gentis و " بيير بورديو " " Pierre Bourdieu" و " بازل برنستاين " " Basil Bernstein"، "وأنطونيو جرامشي " "

Antonio Gramsci " الركائز المتعددة لمدخل معاودة الإنتاج، والمقولة الحاكمة لآراء رواد هذا المدخل؛ مع ما بينهم من فروق تتمثل في إيمانهم بأن البنية المجتمعية الكلية هي المحددة، وهي الحاكمة لمسيرة العمل التربوي، ثم تتنوع جهودهم واهتماماتهم انطلاقاً من تلك المقولة بين الاهتمام بدور التعليم، إما في معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي، أو في معاودة إنتاج هيمنة الطبقة المسيطرة، ويمكن تلمس الفروق بين اهتمامات رواد مدخل معاودة الإنتاج، وموقفهم من فكرة المقاومة فيما يلي:

أ – معاودة الإنتاج الاجتماعي :

يتمثل الاهتمام الرئيسي لنظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي، والتي أسس لها كل من " التوسير" " وهربرت جينتز "، " وصامويل بولز " في محاولة معرفة الكيفية التي يعمل من خلالها نظام التعليم، لخدمة مصالح المجتمع السائد، وارتكزت نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي على فكرة أساسية ترى أن المدارس بوصفها جزءاً من أجهزة الدولة الأيديولوجية، تقوم بالـــدور الرئيس في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية المطلوبة، للحفاظ على استمرارية هيمنة القوى الاجتماعية المسيطرة (٦٣ : ٦١ –٦٤) ؛ أما "بولز وجينتز " فيعتقدان أن التربية تعكس دائماً التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع؛ بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة، والمحافظة عليها، وأكدا أن جوهر ما يتم في المدرسة يكمن في عملية تزييف الوعي، وتغريب الإنسان، وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي، وبما يخضع الإنسان للقهر والاستغلال (١٤ : ٣٣ – ٣٥).

ب– معاودة الإنتاج الثقافي :

حاول " بير بورديو "، " وبازل برنستاين " الربط بين الثقافة والطبقة الاجتماعية، والسيطرة من جهة ؛ والتعليم ومتطلباته من جهة أخرى، وأكد " بير بورديو " أن التحصيل الدراسي لأبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يرتبط بصورة مباشرة، بمقدار

رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، ولذلك يحقق أبناء الطبقة العليا معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى ؛ لأن عناصر ثقافتهم الطبقية هي السائدة في المجتمع بصورة عامة؛ والنظام التعليمي بصورة خاصة، والاستفادة من الثقافة المقدمة في المدارس يعتمد على الامتلاك المسبق لأدوات استخدام هذه الثقافة (٦٨ : ٧٢-٨٠) والطبقات المسيطرة في المجتمع لا تستطيع أن تفرض هيمنتها الثقافية من خلال العنف السافر، فتلجأ إلى ما أسماه " بورديو " بالعنف الرمزي أو المعنوي Symbolic Violence، حيث تعتمد الطبقات المسيطرة بشدة على النظام التعليمي كمؤسسة للعنف الرمزي، من أجل المحافظة على سيطرتها الاجتماعية والاقتصادية، وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التي توظفها الطبقات المسيطرة لممارسة هذا اللون من العنف (١٢ : ٥١).

جـ – معاودة إنتاج الهيمنة :

يعتبر مفهوم الهيمنة من المفاهيم المركزية في فكر " جرامشي " حاول من خلاله سبرغور العلاقة بين التعليم والدولة ؛ كما أوضح من خلاله استخدام الدولة المزدوج للقوة والأيديولوجيا، لإعادة إنتاج العلاقات المجتمعية، بين الطبقات المسيطرة، والجماعات الخاضعة، وأكد " جرامشي "، بقوة على دور الأيديولوجيا كقوة فاعلة تستخدمها الطبقات المسيطرة، في تشكيل وعى الجماعات الخاضعة، وفي السيطرة عليهم. " فالدولة كما يرى " جرامشي " لا تعتمد فقط على جهازها القمعي المكون من البوليس والجيش، والتشريعات القهرية لفرض الهيمنة ؛ بل تخلق ثقافة تضمن من خلالها إخلاص المواطنين؛ حتى لأهداف متناقضة مع مصالحهم الحقيقية ؛ فإلى جانب دور الدولة القمعي، تقوم الدولة بدور تربوي (١١ : ١٨٤) بتدخلها في شئون التعليم؛ برسم سياساته، وصياغة دوره، لإعادة هيمنة الطبقات المسيطرة.

وفي إطار ما قدمته نظريات معاودة الإنتاج من تحليلات مقنعة حول التعليم والقضايا البنائية، وفكرة السيطرة، والاستقلالية النسبية للمدارس ؛ إلا أن فكرة معاودة الإنتاج تبدو وكأنها حلقة مفرغة يصعب كسرها ؛ لذا حاول رواد هذا المدخل بلورة فكرة المقاومة، انطلاقاً من أن الفاعلين الثقافيين – أطراف التربية اللامدرسية – آباء، وأدباء، ومثقفين، وإعلاميين، وعلماء دين.. الخ، يمكنهم تطوير ثقافة المقاومة، والتي تجسد معايير وقيم الجماعات الخاضعة كما يمكنهم توظيف ثقافة المقاومة في خلق سيطرة مضادة خارج المدارس، وقيادة هذه السيطرة ضد ثقافة الطبقة المهيمنة، ومن خلال الصراع وتبادل المواقع يبدو الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية كأداة للقهر، أو كأداة للمقاومة والتحرير.

٣- مدخل المقاومة :

في محاولة لتجاوز الاتجاه الوظيفي الذي رفض فكرة الصراع، واستبعد فكرة المقاومة، وأكد مفاهيم التوازن، والتكامل، والاتفاق العام، وتأسيساً واستكمالاً لجهود الاتجاه النقدي، حاول "إيفان إيلتش " Ivan Illich، " وافرت رايمر " " Everet Reimer"، " وباولو فريرى " " Paulo Freire "، "وهنرى جيرو " " Henry Giroux " تقديم ملامح لنظرية المقاومة أكدوا من خلالها أن آليات معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي لا يمكن أن تكون مكتملة، ودائماً تواجه بعناصر المقاومة والمعارضة، وربطوا بين البنَى الاجتماعية، والإرادة الإنسانية، والفعل والأمل، ونظروا إلى الأفراد باعتبارهم يملكون القدرة على التغيير (٦٩ : ٢٣) ويتمثل مدخل المقاومة في رافدين أساسيين هما:

١- الرافد الأول : يرتكز هذا الرافد على أعمال كل من " إيفان إيلتش " و " افرت رايمر " حيث تركزت اجتهاداتهما حول إمكان لا مدرسة المجتمع ؛ بمعنى إلغاء المدرسة كمؤسسة نظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع ؛ فالمدرسة كما يرى " إيلتش " قد تحولت إلى أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة لتجعل منه كائناً بلا إرادة، وبلا اختيار، يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام ؛ فالمدرسة تحولت من مؤسسة منوط بها في الأصل أن تنمي الأفراد وتعدهم لتحمل مسئولية المجتمع في المستقبل، إلى أداة تعرقل هذا النمو محققة نتائج متناقضة تماماً مع وجهتها الأصلية (١٧ : ٧٢). فدور المدرس كما يرى " إيلتش" يجمع بين وظائف ثلاث : سجان وواعظ ومعالج، وهذه الوظائف تعني أنه يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ ؛ بحيث يصعب أن يُنتج هذا شخصية مستقلة يقوم عليها المجتمع الحر (١١: ٢٤٣).

ويؤكد " رايمر " رؤية " إيلتش " ويسوق نفس الاتهامات، ويرى أن سلبية المدرسة الكبرى لا تتمثل فقط في تنميط سلوك المتعلم وقولبته، وبرمجة عقله ؛ بل تتجاوز ذلك إلى تنميط (تحجير) أدوار الآخرين المرتبطين بالمدرسة ونادى بضرورة تحرير التربية من المدرسة، لكي يتعلم الناس الحقيقة من المجتمع، ونبه " رايمر " إلى خطورة دور التقنيات، والمؤسسات والأيديولوجيات، في تأكيد علاقة السيطرة والامتياز الطبقي (٦١ : ٨ – ١٠).

ويتفق " إيلتش " مع " رايمر " في ضرورة تحرير التربية من المدرسة بإلغائها، وينادي "إيلتش" بتربية حرة مقاومة يتخلص فيها الإنسان من قهر البرامج المعدة سلفاً ليحقق ذاته ؛ فيتعلم بنفسه وفق معاناته الشخصية، وتبعاً لرغبته الحقيقية في المعرفة،

والإفادة من كل ما ينجح الإنسان في تحصيله من معارف نظرية ومهارات ؛ كما تعني التخلص نهائياً من العلاقة التي تربط الفرد بنظام التعليم التقليدي، والتي تجعل منه مجرد متلق سلبي للمعلومات، وإيجاد علاقة جديدة تربط الإنسان بكل ما يحيط به من البنيات والمنظمات ذات القدرة على تنميته، وإكسابه المعلومات والخبرات، التي تسمح له بالسيطرة على الحياة، والعيش بطريقة أفضل، والتربية الحرة المقاومة في رأى " إيلتش " تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف (١٧: ٨٤).

١-أن يتيسر لكل الراغبين في التعليم الإفادة من المصادر التربوية المتاحة في أية لحظة من لحظات وجودهم.

٢-أن يتيسر لكل الراغبين في إيصال معارفهم للآخرين الاتصال بكل من يرغب في الإفادة منها.

٣-أن يتيسر لأصحاب الأفكار الجديدة، الراغبين في مخاطبة الجمهور أن يُسمعوا أصواتهم.

يؤكد التحليل السابق ارتكاز رؤية اللامدرسية على فرضية " إمكان لا مدرسة المجتمع" بتوجيه المتعلم مباشرة إلى عالم الأشياء، وشبكات معرفية، وتبادل المعارف والخبرات مع الأقران، وكل الفاعلين الثقافيين الذين لا يعملون في التدريس، وإذا كان رواد اللامدرسية قد نجحوا في تعرية الواقع المدرسي، فكشفوا كثيراً من سلبياته ومساوئه، ولفتوا الانتباه إلى أهمية ما يمكن أن تسهم به أطراف التربية اللامدرسية في التربية، إلا أن البديل الذي يطرحونه يدعونا للتفكير، فالحل ليس إلغاء المدرسة، وهذا ما حاول تقديمه رواد الرافد الثاني ؛ كل من " فريرى " و " هنري جيرو ".

٢- الرافد الثاني : يرتكز هذا الرافد على الاجتهادات الفكرية لكل من " باولو فريري "، "وهنري جيرو " حيث قدم " فريرى " رؤيته للمقاومة في إطار كتابه " تعليم المقهورين Pedagogy of Oppressed "، وتركزت أفكار الكتاب الأساسية حول : كيف يستطيع المقهورون المقسمون أن يسهموا في تطوير أسلوب تعليمي يستهدف تحريرهم؟ وأكد " فريرى " أن تعليم المقهورين كمقاومة ثقافية، وممارسة إنسانية من أجل الحرية يمر بمرحلتين متمايزتين : في المرحلة الأولى، يبدأ المقهورون رؤية جديدة لمجتمع القهر، يتعرفون من خلاله على عالم القهر ؛ أي يستثير التعليم وعي المقهورين بحقيقة وجودهم، وحقيقة وجود القاهرين، ومن خلال ممارسة المقهورين للنضال، يلتزمون بتغيير العالم. وفي المرحلة الثانية ينزع المقهورون عن أنفسهم الأوهام التي خلفتها في نفوسهم ظروف القهر، وهنا لا يصبح التعليم من أجل تحرير المقهورين فقط ؛ بل يصبح من أجل جميع الناس لتحقيق حريتهم الدائمة، وفي كلتا المرحلتين، فإن المقاومة وحدها هي التي تتصدى لثقافة التسلط (٦٧ : ٣ -٤) وترتكز آليات التربية التحريرية كما يطرحها " فريري " في التعاون، والوحدة من أجل التغيير، والتنظيم، والتآلف الثقافي.

وتمثل جهود " هنري جيرو " أحد مداخل المقاومة المهمة والمتميزة ؛ حيث حاول التوفيق بين مختلف المداخل النقدية، لتتحرر من الدوجما المسيطرة عليها، بتجاوز حد النقد إلى طرح البدائل، وتجاوز التشاؤم ببث الأمل في التغيير وإمكانية تحقيق التحرر الفردي والاجتماعي، وذهب " جيرو " إلى أن مبالغات النظريات الرمزية بتضخيمها دور الفعل الإنساني، وتهميشها دور البِنَى الاجتماعية، ومبالغات نظريات معاودة الإنتاج في تصوير دور البِنَى الاجتماعية، وتقليلها من قيمة الفعل الإنساني، كل ذلك أدى إلى رؤية

مشوهة للواقع التربوي والاجتماعي، وفهم ناقص غير مكتمل لعلاقة التربية بالمجتمع، ولإحداث التكامل بين المداخل النقدية المختلفة طرح " جيرو " بعض التعديلات تمثلت في " الاعتراف بأهمية الطبيعة الجدلية للواقع الاجتماعي، إلى جانب الاعتراف بالفرد كجزء مؤسِّس لهذا الواقع، ورفض الحتمية المبالغة للاقتصاد باعتبارها محدداً للبنية الفوقية، وما يصاحبها من نظرة إلى وعي الإنسان، على أنه مجرد انعكاس للوجود الاجتماعي، ورفض العقيدة الماركسية التي تختزل السلوك الإنساني إلى مجرد ظاهرة تعكس منطق رأس المال، والاعتراف بأهمية الطبقة الاجتماعية كوحدة للتحليل ؛ لكن مع أهمية البعد الأنثروبولوجي، أي : فعل الإنســان وإرادته ونضاله، أو ممارسات الحياة اليومية، كمجال نظري وسياسي للبحث والتغيير، ويترتب على هذا تخلي المشتغلين باجتماع التربية، عن التمييز الصارم، بين ما هو كبير، وما هو صغير من ظواهر الواقع المعاشي (١٦ : ١٠٤ – ١٠٥).

ويؤكد " جيرو " أن الثقافة في حركتها الدينامية يتم التفاعل فيها بين قوى المحافظة والتكيف، وبين القوى الراغبة في التطوير والتغيير، والمدرسة قد تلعب أدواراً متعددة، لا تقتصر على المحافظة على أيدلوجية الطبقة وإعادة إنتاجها ؛ بل إنها قد تسهم كذلك في إعادة بنائها كما تسهم في إفراز أيديولوجيات مقاومة، عن طريق المغايرة والمقاومة لها، في نطاق الثقافة المدرسية الرسمية والخفية (٦ : ٢٢– ٢٣).

وانطلاقاً من التحليل السابق لرؤية رافدي فكرة المقاومة، كما جسدهما فكر " ايلتش ورايمر " من جانب، ومحاولات كل من " فريرى " و " هنرى جيرو " من جانب

آخر لتقديم بديل تعليمي يمكن من خلاله أن تسهم التربية في تحرير الجماهير، يسعى البحث فيما يلي إلى تعرف أسس فكرة المقاومة.

ثانياً : أسس فكرة المقاومة :

بعد الوقوف على طرح كل من " فريرى " و " جيرو " لفكرة المقاومة، والذي حاولا من خلالها تجاوز سلبيات كل من المدخل الوظيفي واللامدرسية، يمكن تحديد رؤيتهما لأسس فكرة المقاومة فيما يلي (٦ : ٢١ – ٢٤، ٢٣ : ٨٧، ٦٢ : ٩٩ – ١٠٧).

١- الإيمان العميق بالإنسان، وبقدرة الجماهير على تغيير أوضاعها، وتغيير العالم، والنظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة ؛ وليس وضعاً ثابتاً، وأن الوعى والنظرة الناقدة مفتاح الطريق إلى فهم العالم وتغييره.

٢- رفض المبالغة في تأكيد دور المدرسة في إعادة إنتاج سيطرة المجتمع الرأسمالي على حساب دورها في المقاومة والتغيير ؛ لأن عملية التعليم لا تقتصر فقط على مجرد انتقال أيديولوجية الطبقة المهيمنة، إلى عقول وقلوب الطلاب، وإنما هي زاد للوعي والتأمل الناقد لمختلف الفئات الاجتماعية لكي تكون فاعلة ومؤثرة في كينونتها وصيرورتها، بدلاً من أن تكون مجرد راضية عنها، مستمتعة بها، أو ناقمة عليها مقهورة منها.

٣- تطوير تعريف جدلي لمفاهيم المجتمع، والثقافة، والطبقات والأيديولوجيا، والمقاومة، يسمح بتعرف دور الثقافة والأيديولوجيا في إعادة إنتاج السيطرة كما يسمح برؤية الكيفية التي يتم من خلالها استخدام الثقافة والأيديولوجيا في عمليات المقاومة والتحرير ؛ لأن الثقافة المهيمنة لا تنتقل إلى فراغ ؛ بل إن مستقبليها من الطلاب، والفاعلين الثقافيين من المعلمين وغيرهم قد يمثلون توجهات ثقافية مغايرة، ومن ثم

قد يتخلق في رحم الثقافة المهيمنة ثقافة مضادة قد تظهر في صور مختلفة من المقاومة السلبية، أو الإيجابية في الأمد القريب أو البعيد.

٤- تأكيد أهمية العلاقة الجدلية الحاكمة لفاعلية الذات الإنسانية في تقاطعها مع سياق الثقافة المهيمنة بما يتيح مساحة لإرادة الإنسان، ودوافعه النفسية وطموحاته الاجتماعية بما يخلخل العلاقة الجبرية، التي يؤكد عليها كثير من نظريات علم اجتماع التربية.

٥- تأكيد الفهم الجدلي للعلاقة بين الفعل الإنساني والبنية، فآليات معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي لا يمكن أن تكون مكتملة، ودائماً ما تواجه بعناصر المقاومة والمعارضة.

٦- الاهتمام بتعرف طبيعة العلاقة المتناقضة بين الفهم والفعل، ولماذا لا يؤدي أحدهما إلى الآخر في جميع الأحوال، للوقوف على كيفية وصول السيطرة إلى بنية الشخصية.

٧- تطوير مفهوم للسيطرة ؛ لا يقصرها فقط على القهر الطبقي ؛ بل يأخذ في الاعتبار كل الفئات المقهورة (المرأة، الأطفال، الملونين، الأقليات) عند تحليل السيطرة والصراع في التعليم لتعرف أشكال المقاومة الخاصة بها، لتقود تربية المقاومة هذه الفئات، لممارسة نضالها ضد الاستغلال.

بعد الوقوف على نشأة فكرة المقاومة في التربية، وتعرف جهود رواد التيار النقدي، ورواد مدخل المقاومة، في بلورة أسس فكرة المقاومة، تبدو الحاجة إلى تأكيد ما يلي :

١- أن الأديب فاعل ثقافي، ومرب غير رسمي يمكنه تجسيد أحلام أمته وأشواقها في الخلاص من مجتمع القهر بتضمين نصوصه الأدبية – شعرية كانت أم نثرية، معايير وقيم ثقافة المقاومة، والتي تعبر عن أشواق الجماعات الخاضعة في التحرر والعدل والديمقراطية، والمساواة، فالأديب دائماً ما يوجه سؤاله، بلماذا ؟ وهو سؤال فلسفي وتربوي عميق عن معنى الحياة، ويصبح سؤالاً ثورياً متى لم تتوافر له في الحياة إجابة مرضية.

٢- أن الشعر آلية تربوية بتلقيه وتذوقه بما يشتمل عليه من قيم، ورؤى، ومشاعر، وأخيلة، وصور مجازية، فتلقي الشعر قراءة واستماعاً يمنح المتلقي فرصة لمحاورة النص، ومحاولة لاكتشافه وفك رموزه، والبحث في دلالاته بعيداً عن التلقين المباشر، والتجربة الشعرية، تحمل القدرة على تثوير الواقع بما تتضمنه من مفاهيم رفض الظلم، وما تؤكده من إمكانية أن يغير الإنسان نفسه، ليغير الواقع المادي والاجتماعي، فيصبح أكثر إنسانية.

ثالثاً : نزار ومفهوم المقاومة :

يعد مفهوم المقاومة مرتكزاً أساسياً في خطاب " نزار قباني "، كما يعد مدخلاً مهماً لتحليل علاقة الأدب عامة والشعر على وجه التحديد بالمجتمع، يقول " نزار " : "القصيدة عمل تحريضي من الطراز الأول ؛ وليس كرسياً هزازاً يساعد على الارتخاء ويجلب النعاس، ومهمة القصيدة أن تشعل النار لا أن تطفئ الحرائق" (٣١ : ٥١– ٥٢). ولقد اختار " نزار " موقفه المقاوم والرافض لمجتمع القهر عن وعي وبصيرة ؛ حيث عبر عن موقفه المقاوم ومفهومه للمقاومة بكلمة "لا " فالشعر كما يقول " نزار ": " من مواطني مدينة " لا " لا من مواطني مدينة " نعم "، أي أن الشعر أساساً هو عمل من

أعمال المقاومة لا الموالاة، ومن أعمال الرفض لا القبول ؛ لذلك فإن أي محاولة لتدجينه أو توظيفه يجعله حصاناً في إسطبل السلطة.. وكلب حراسة على باب السلطان " (٣١ : ٤٨) فالمقاومة، والتمرد أكثر من مجرد كلمات جديدة في خطاب نزار قباني الشعري، إنها رؤية تؤكد رفضه وتمرده على بنية المجتمع البطريركي بدءاً بسلطة أبيه الذي رفض تزويج أخته " وصال " بمن تحب ؛ فكان بتسلطه وراء انتحارها ؛ مما عمق في نفس نزار شعوراً بضرورة التمرد ومقاومة كل سطوة وبطش (٥٨ : ٢٥٣ – ٢٥٤) فكان تمرده على السلطة الأبوية، بكل ما ترمز إليه هذه السلطة يقول في قصيدة الوصية:

أفتح صندوق أبي أمزق الوصية.
أسحب سيفي غاضباً.
وأقطع الرءوس والمفاصل المرضية.
وأهدم الشرق على أصحابه تكية تكية.
أرفض ميراث أبي.
وأرفض الثوب الذي ألبسني.
وأرفض العلم الذي علمني.
وكل ما أورثني من عقد جنسية.. (٥٠ : ٢٤٩ – ٢٥٢)

ويمتد هذا التمرد، والرفض، والمقاومة إلى كامل البنية البطريركية الحاكمة للنظم العربية بما تحمله من أعراف وتقاليد متخلفة، يقول " نزار " في قصيدة بلقيس :

ها نحن.. يا بلقيس
ندخل مرة أخرى لعصر الجاهلية..

ها نحن ندخل في التوحش..

والتخلف.. والبشاعة.. والوضاعة

ندخل مرة أخرى.. عصور البربرية. (٣٤ : ٢٣)

وينطلق " نزار " في موقفه الشعري المقاوم للاستغلال والقبح من رؤيته الإنسانية حيث يجيب على سؤال لمن تكتب بقوله : " لا مجال للتردد في أني أكتب للأسرة الإنسانية كلها ؛ لخيرها وسعادتها، وكل كاتب بالأساس ضد القبح، ومهمته الأساسية أن يحتج على كل الممارسات والأساليب التي تجعل العالم مرعباً، ومظلماً، وقبيحاً " (٣١ : ٩١). علمني الشعر أن أكون محامي الإنسانية كلها، والشاعر يضع نفسه تحت تصرف المظلومين بصرف النظر عن لونهم وجنسهم وجنسيتهم وديانتهم وطائفيتهم.. إنه يطارد ظلم الواقع على الإنسان في أي زاوية من زوايا الأرض " (٣٠: ٥١٠ – ٥١١). ويضع نزار مفهوم المقاومة في إطــار التحليلات السياسية باعتباره خطاباً يحمل شكل المستقبل، ويحدد " نزار " أسباب السلوك المعارض ومعناه، وينظر إلى الرفض باعتباره سلوكاً مقاوماً، دون محاولة تصنيفه على أنه حالة مرضية أو حالة عجز أو حالة فوضى وتسيب. يقول " نزار " : " إن أى ثورة حقيقية تحمل نظامها معها ؛ وإلا كانت ثورة سائبة وفالتة، وأن الثائر الحقيقي سواء كان ثائراً سياسياً، أو ثائراً أدبياً لابد أن يحمل تصــوراً لشكل المستقبــل، لأن كل شكــل هو نظام، وبغير هذا النظام تصبح الثورة والقصيدة عملاً من أعمال الفوضى والتسيب " (٣١ : ١٣٣).

ومما تقدم يمكــن القــول إن المقاومـــة محـــــور ارتكـــاز أساسي في خطـــاب " نزار قباني" إن تكشف عن وجود رؤية نقدية يحاول " نزار " تقديمها للجماهير ليبصرهم بمصالحهم الخاصة إدراكاً منه أن تحقيق مصالح الجماهير يحتاج إلى تنمية الوعي النقدي،

والعمل الجماعي المخطط، وإثارة صراع سياسي حول قضايا السلطة والتحرر الاجتماعي، إنها رؤية تنظر إلى التمرد والرفض والاحتجاج من زاوية الشجب الأخلاقي الذي يمكن أن يؤدي إلى نتيجة ملموسة على أرض الواقع.

المبحث الثاني : الافتراضات الأساسية لتربية المقاومة عند " نزار "

يرى " نزار " أن تربية المقاومة ترتكز على عدد من الافتراضات الأساسية أهمها خلخلة وهدم مجتمع القهــر، ثم البنـــاء وبث الأمل في التغيير، وتتفق الفرضيات التي قدمها " نزار " لتربية المقاومـــة مع الرؤية التي تقول : " إذا كان الفلاسفة قد قدموا تفسيرات مختلفة للعالم من حولنا، فالعبــرة كل العبــرة بتغييــره (٦٠ : ٥٠ – ٥١).

١- خلخلة مجتمع القهر :

تتحدد مهمة الخلخلة كفرضية أساسية في تربية المقاومة كما يرى " نزار " في تعريف الجماهير بطبيعة علاقات القوة التي تحكم أطراف الصراع داخل المجتمع، وما قد ينتج عن هذه العلاقات أو يرتبط بها من صور الظلم والاستبداد والفساد، وأشكال التفاوت وعدم التكافؤ في توزيع الثروة والسلطة، وتعود أهمية الخلخلة في رؤية " نزار" باعتبارها آلية من آليات الحرب الأيديولوجية التي يعتمدها الشاعر وقوى التغيير لإكساب الجماهير الوعي النقدي، الذي يساعدهم على قراءة الواقع بصورة صحيحة تمكنهــم من تعرف تناقضاته ومساوئه بصورة حقيقية، كما تمكنهم من تبصر محاولات تزييف الوعي التي تقوم بها النخبة المسيطرة للتعمية على واقع القهر واللامساواة الذي تعيشه الجماهير.

وتتكرر النصوص التي يؤكد فيها " نزار " الدور التحريضي للشعر لخلخلة واقع السيطرة وتبصير الجماهير بتناقضات الواقع. يقول " نزار " الشعر في تصوري مخطط

ثوري، يضعه وينفذه إنسان غاضب، ويريد من ورائه تغيير صورة الكون وخلخلة العلاقات بين الإنسان والكون لا تثبيتها، والمصالحة معها ؛ فلا قيمة لشعر لا يحدث ارتجاجاً في قشرة الكرة الأرضية، ولا يحدث شرخاً في خريطة الدنيا، وخريطة الإنسان " (٣١: ٤٢).

" وظيفة الشعر تحريضية انقلابية تغييرية. وظيفته أن يحرض الإنسان على نفسه على جلده ؛ على عظمه على تاريخه ؛ على أوكار الوطاويط المعششة في داخله. الشاعر يأتي ليغير وجه العالم، وإذا نفيت عن الشعر صفته التحريضية تحول إلى كلام فارغ يشبه الشعر الذي يؤرخون به ولادة صبي، أو يكتبونه على شواهد القبور " (٣٠ : ٤٣٨ – ٤٣٩).

" وظيفة الشاعر أن يحرض الإنسان على نفسه، وعلى ظروفه البشرية، ووظيفته أن يرفعه أن يغيره، أن يحرره، أن يحضره، أن ينقله من سكونية الحجر إلى حركية النار وجدلية الأسئلة " (٣٠ –٥٢٣).

" إلى أن تغلق كباريهات السياسة العربية أبوابها يتوجب على الشاعر أن يفضح تفاهة التمثيلية ورداءة الإخـراج، وكذب الممثلين، وأن يستمر في مطاردة هؤلاء حتى يغادروا المسرح نهائياً " (٣١ : ٦٨).

" إن المكان الحقيقي للشاعر في صفوف المحتجين لا في صفوف الموالين ؛ وليست الغربة التي يعيشها الكاتب إلا نتيجة هذا التصادم اليومي بين الواقع الذي يعيش فيه، والمثل الأعلى الذي يحلم به " (٢٩ : ٣٣١).

يقول " نزار " في قصيدة النقب :

إذا لم استطع إيقاف جيش الروم

لو زحف التتار

إذا لم استطع أن أقتل الوحش فحسبي

أنني أحدثت ثقباً في الجدار (٣٧ : ١٦٩)

من النصوص السابقة يتجلى إيمان " نزار " بأن المعركة الحقيقية بين النخب المسيطرة، وبين قوى التغيير هي معركة فكرية وثقافية وإيديولوجية على وعى الجماهيـــر، ومن ثم فهي معركة تربوية في الأساس والجوهر ؛ فسيطرة النخب لا يمكن أن تستمر دون تزييف وعى الجماهير كما أن التغيير لا يمكن أن يكون حقيقة على أرض الواقع إلا إذا تم في وعى الناس وإرادتهم أولاً، وهنا تبدو أهمية الخلخلة التي تمارسها قوى التغيير لتبصير الجماهير بتناقضات الواقع " ليتجاوزوا الألفة غير التاريخية التي تسلب الإنسان وعيه بما يحيط به من أفكار وقيم وأشياء ونظم ؛ فيتلاشى الإنسان فيها ويتوحد معها، بفعل ألفته لوجودها، ومن ثم يخرج عن دائرة الفعل الواعي، ويتحول إلى شاهد على التاريخ لا صانع له " (١٧ : ٢) فتربية المقاومة تقوم بإيقاظ الجماهير، وتدعوهم لإعادة التفكير في كل الأفكار والممارسات والنظم المحيطة بهم، والتي تحاول من خلالها النخب المسيطرة تزييف وعى الجماهير مثل تقديم مجتمع القهر باعتباره مجتمع الحرية، والعدل والمساواة وحقوق الإنسان.

والطبيعة الحوارية للديمقراطية – كما يرى " نزار " – تمنع قادة التغيير من فرض رؤيتهم على الجماهير، وتجعل من الحوار الحر مع الجماهير أمراً ضرورياً لدعم الثورة وترسيخ الديمقراطية، يقول " نزار " : "الديمقراطية تعنى أن نقيم حواراً متكافئاً مع الناس، فلا نستكبر ولا نستعلى عليهم، ولا نشعرهم بعقد النقص " (٣٠ : ٦٣٣) فالتواضع والحوار المتكافئ، والقدرة على النقد والمشاركة في العمل الثوري الذي تتداخل مراحله كلها ركائز تمكن الجماهير وقادة الرأي معاً من خلخلة مجتمع القهر، ولا تحول بين قادة

لتغيير ومهمة توعية الجماهير لأن الشعب كما يقول نزار : " ليس نصاً مقدساً لا يمكن نقده أو المساس به ؛ ولكنه أرض ثورية يمكن للشاعر أن يزرع في أحشائها ما يريد من بروق ورعود ومتفجرات " (٣٠ : ٦١١).

ثانياً : هدم مجتمع القهر :

يمثل هدم مجتمع القهر الفرضية الثانية في تربية المقاومة، ولذلك تمحورت جهود " نزار " حول نشر ثقافة المقاومة التي تنطلق من فكرة الصراع، وترى أن المجتمع ينطوي على تناقض وصراع بين قواه الاجتماعية، وأن القوى المسيطرة في المجتمع تحاول دائماً فرض مصلحتها، وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية، في مقابل فكرة التوازن والتي ترى أن المجتمع يقوم على الإتفاق العام وأن الإجماع والتوافق هو جوهر المجتمع، وذهب " نزار " إلى أن مشاركة الجماهير تعد شرطاً أساسياً في أي محاولة ناجحة لهدم مجتمع القهر، وبناء مجتمع الحرية، يقول نزار : " لتنضم إليك الجماهير ؛ لابد أن تكون شريكاً لها في آمالها وأفراحها وأحزانها وهمومها القومية والعاطفية والنضالية ؛ فالشاعر الذي يعيش على هامش التاريخ السياسي والقومي والاجتماعي لأمته، لن يجد من يقرؤه أو يسمعه " (٣ : ٦٣١) فهدم مجتمع القهر لا يقوم به القادة من أجل الجماهير، ولا الجماهير من أجل القادة، وإنما يقوم به الطرفان في وحدة متلاحمة أساسها أن يتشارك القادة والجماهير في الآمال والأفراح والأحزان، والهموم القومية والنضالية.

وتتعدد النصوص التي من خلالها أكد " نزار " ضرورة هدم مجتمع القهر كخطوة أساسية، للتغيير الجذري الذي يؤسس لمجتمع الحرية والعدالة والمساواة يقول في قصيدة أين يذهب موتى الوطن :

أحاول بالشعر

تفجير عصر

وتغيير كون

وإشعال نار (٣٨ : ٦٠٧)

ويقول " نزار " : إن الشعر والثورة يلتقيان عند نقطة الخروج على القانون، فكما أن الثورة تأتي لتقتلع وتحرق وتجرف أنقاض الأنظمة القديمة ؛ فإن الشعر أيضاً يأتي ليجرف كل السحرة، والثعابين، والدجالين ومرتزقة الكلمة، ويهدم أنماط التعبير التي تحولت مع الزمن إلى تحف أثرية، وصناديق لا تحتوي على شيء، ولا تقول شيئاً، ويؤسس للغة جديدة تكون بمساحة الطموح والتطلع والمغامرة الفذة " (٢٩ : ٣٦٠).

" أحلم أن ألف جسدي بحزام من القصائد على طريقة الانتحاريين الجنوبيين، وأهدم أسوار المدن التي يسكنها ملوك الطوائف " (٣٠ : ٥٢٣) " أرى نفسي في حالة صدام تلقائية لهدم كل الكباريهات السياسية العربية، أرى نفسي في حالة صـــدام يومية مع المطربين والزمارين والحشاشين والقوالين الذين يشربون في النهار نخب الأمة العربية، ويشربون في الليل دمها " (٣١ : ٦٨) " الشعر هو تعويذتي وسيفي ومفتاحي الذي أفتح به المناطق السرية في النفس العربية، هو القنبلة الموقوتة التي أضعها تحت خيمة أهل الكيف فتنفجر بهم وهم يمارسون العهر السياسي، ويتسلون مرة بمضغ لحم النساء، ومرات بمضغ لحم الوطن " (٢٩ : ٣١٤).

وإذا كانت التربية في مجتمعنا العربي لا تفعل في الغالب أكثر من معاودة إنتاج مجتمع القهر، وصنع الإنسان المغترب الذي يشارك بيده في قهر نفسه، فإن ما قدمه "نزار

" في النصوص السابقة يعد محاولة جادة لنشر ثقافة المقاومة بين الجماهير برسمه صورة واقعية لما يسود مجتمع القهر من تناقض وظلم وفساد ولا مساواة لرفض " نزار " السلبيات الفجة التي يعج بها الواقع، ونشره ثقافة المقاومة، ومحاولته تجذيرها في وعي الجماهير يعد وسيلة بناء الإنسان المقاوم الواعي المتمسك بزمام المبادرة، والقادر على هدم مجتمع القهر كما أن نشر ثقافة المقاومة يمثل جزءاً من الحرب الأيديولوجية التي يقودها قادة الت مواجهة أيديولوجيا القهر التي تقودها القوى المهيمنة والتي ترمي إلى تغييب ثقافة المقاومة عن وعي الجماهير.

ثالثاً : بث الأمل في التغيير :

يمثل بث الأمل في التغيير الفرضية الثالثة في تربية المقاومة ؛ حيث يمكن لتربية المقاومة من خلال عمليتي الخلخلة والهدم تعميق وعي الجماهير بتناقضات الواقع وعيوبه؛ لكن قد يظل اليأس والاستسلام مسيطراً على الجماهير في ذات الوقت، لأن قوى السيطرة تعمل على نشر السلبية والتشاؤم، لإجهاض روح المقاومة في نفوس الجماهير، وهنا يجب على تربية المقاومة كما يرى " نزار " أن تعمل على :

١ – تدعيم إرادة التغيير لدى الجماهير :

وذلك ببث روح الأمل والتفاؤل في إمكانية الانتقال من الوضع القائم، إلى بديل أكثر عدالة وكرامـــة وحرية وإنسانية. يقول " نزار " : " الشعر فن التوعية لا فن التعمية، ولاسيما في بلادنا التي تحتاج إلى ضوء نجمة تضيء ليلها الطويـــل، وإلى كلمة جميلة تنقلها من مرحلة أهل الكهف إلى مرحلة الفضاء " (٣٠ : ٤٩٠) " أكتب الشعر لأن من بين طموحاتي أن أغير جغرافية الوطن العربي بالكلمات، وقد يأخذ ذلك وقتاً طويلاً، وعرقاً كثيراً، ودمعاً غزيراً، ولكن نقطة شعر من هنا، ونقطة شعر من هناك وينفجر

الطوفان " (٣١ : ٨٣) " إن الإنسان العربي خارج لتوه من سراديب التخلف والسحر والشعوذة، وعلى الشاعر العربي في نظري، أن يساعد على إضاءة الطريق، وجعل الشعر شمساً تشرق على كل الضائعين والخائفين والمستلبين والمعذبين" (٣١ : ١٣٠)

يقول " نزار " في قصيدة أين يذهب موتى الوطن :

أحاول بالشكر
أن استعيد مرايا النهار
وعشب الحقول
وضوء النجوم
ولون البحار
واستنبت القمح من تحت هذا الدمار (٣٨ : ٦٠٥)

والنصوص السابقة تبرز محاولات " نزار " بث روح التفاؤل والأمل في التغيير، فالشعر كما يراه " فن التوعية " والجماهير بحاجة إلى إضاءة الطريق بنجمة أو بكلمة جميلة و " نزار " مُصر على إقناع الجماهير على مستوى الفكر ليتحقق لديهم الأمل في التغيير على مستوى الشعور ليشاركوا في طوفان تغيير جغرافية الوطن العربي، مهما كلفهم ذلك من وقت وعرق ودموع.

٢- تعزيز وعى الجماهير بقيمة الفعل الإنساني :

يرى " نزار " أن مجرد تبصير الجماهير بواقع مجتمع القهر وتناقضاته، لا يكفي لتغيير هذا الواقع، بل الأمر يتطلب بذل الجهد في عمل صادق ومنظم ضمن برنامج عمل ورؤية لبناء مجتمع جديد أكثر عدلاً وكرامة. يقــول " نزار " : " إن الانقلابي الذي لا

يحمل في رأسه مخططاً للبناء، يتحول إلى قاطع طريق أو رئيس عصابة، كل عمل انقلابي يجب أن يكون وراءه برنامج عمل ورؤية سواء كان الانقلاب سياسياً أو عسكرياً أو شعرياً " (٣٠ : ٥١٦ – ٥١٧) ويقول : " القصائد التي لا تغير أيام الناس ولا تفتح لهم طريقاً، أو أفقاً، ولا تنقل أصواتهم أو تترجم إنسانيتهم تبقى دائماً خارج الأبواب " (٢٩ : ١٧٤)، " وعندما يقول الشاعر إنه سيغير العالم يجب أن تصدقوه، فالواقع أن جميع الناس يحلمون بالتغيير ؛ ولكن الوسائل تختلف، والمواقف تختلف، والسلوكيات تختلف، فالشعراء يغيرون ضمير الإنسان كما تفعل حنفية الماء نقطة نقطة ... فنحن الشعراء نؤمن بسباق المسافات الطويلة، وإذا سألتموني عن تجربتي فأقول لكم، إنني حفرت الوجدان العربي خلال أربعين عاماً على طريقة حنفية الماء نقطة نقطة " (٣٠ : ٣٨٣).

والنصوص السابقة تؤكد رؤية نزار لجدلية العلاقة بين الفعل الإنساني والبنى المسيطرة ؛ فليست كل سلوكيات الطبقة المهيمنة سيطرة ؛ وليست كل سلوكيات الخاضعين مقاومة، فالجميع يحلمون بالتغيير ؛ ولكن الوسائل تختلف والمواقف تختلف، والسلوكيات تختلف، فالقوة ليست أحادية البعد ؛ بل هناك مساحة يمارس فيها الفعل الإنساني تأثيره في السيطرة، ولذا ينظر " نزار " إلى أن سلوكيات الجماهير توجد فيها لحظات للتعبير الإبداعي، وتنطوي على إمكانيات تحريرية.

٣- الحث على المشاركة الإيجابية في التغيير :

أكد نزار أهمية أن تسهم تربية المقاومة في القضاء على السلبية والانعزال، وأن تدعم المشاركة الإيجابية في إطار بناء الإنسان المقاوم القادر على التغيير، وذهب نزار إلى أن مشاركة الجمهور القادة في عمل ثوري واحد ضد طغيان القوى المسيطرة يؤكد أن الثورية الحقة ضرب من المشاركة، يقول نزار : " في الكتابة أبحث عن شركاء يقتسمون

معي بصورة عادلة فرحي وحزني.. في الكتابة أبحث عن كل أطفال العالم الذين لا يزالون يحتفظون بحد أدنى من البراءة والنقاء، وعن جميع التلاميذ الهاربين من زنزانات التعليم العثماني والانكشاري إلى براري الحرية، وأخيراً أبحث عندما أكتب عن لغة تكون القاسم المشترك بيني وبين جيل عربي لا أعرفه، وعن ملايين العقول التي لم تتشكل بعد، ولكنها سوف تتشكل بصورة حتمية داخل الشعر وداخل الثورة " (٣١ : ٨٩ – ٩٠).

والنص السابق يؤكد انحياز نزار لقيم الجماعية والمشاركة والعدل والبراءة والنقاء والحرية والعروبة، المبنية على الوعي والتنظيم والتحرر والثقة بالجمهور، والنظر إلى الثورة باعتبارها إنجازاً ثقافياً أساسه حوار يعد الجمهور لمرحلة الثورة الثقافية.

المبحث الثالث : أبعاد تربية المقاومة عند " نزار "

تعددت بوضوح أبعاد تربية المقاومة في خطاب " نزار قباني "، حيث شكلت قصائده مجالاً لكافة القضايا التي تستحق تلك المقاومة بدءاً بمقاومة مظاهر التخلف الاجتماعي، ومروراً بالمقاومة الثقافية، ورفض التطبيع، ثم مقاومة التجزئة، ودعم الوحدة العربية، ومقاومة المحتل الأجنبي للأرض العربية، وانتهاء بمقاومة الاستبداد الداخلي للحكام. وخطاب نزار الشعري يتعدى سياقه رغم انغراسه في شروط اجتماعية وسياسية معاكسة للإبداع، والنص الشعري الجيد يمثل مجالاً للمقاومة بامتياز (٢٢ : ١١٢)، وهذا ما يظهر بوضوح في النصوص التي قدمها نزار دعماً للمقاومة في أبعادها المختلفة.

أولاً ــ مقاومة مظاهر التخلف الاجتماعي

لقد انطلق " نزار " في مقاومته لمظاهر تخلف المجتمع العربي من إدراكه العميق بأن هناك أزمة في الفكر العربي المعاصر، لا سبيل إلى فصلها موضوعياً وتاريخياً عن

أزمة الواقع العربي نفسه، إنها أزمة فكر وأزمة واقع يغذي كل منهما الآخر. يقول نزار: " عندما كتبت خبز وحشيش وقمـر عام ١٩٥٤ كانت الغيبوبة جزئية والشلل نصفياً ؛ أما الآن فإن الجسد العربي فقد حساسيته القومية فلم يعد يحس بآلاف المسامير التي تغرز فيه، ولا بآلاف السكاكين التي تعمل فيه بتراً وتقطيعاً، في الماضي كان القمر هو الذي يسطلنا، ويأخذ عقلنا فنقف أمامه كالبهاليل، أما الآن فقد دخلنا مرحلة الكوما المزمنة ؛ بحيث لا يهزنا شيء، ولا يؤثر في جلودنا ضرب السياط " (٣٠: ٦١٩ – ٦٢٠).

وقد صور " نزار " واقع التخلف في أمتنا بشكل فني، فصار الواقع في شعره أكثر غنى من حقيقته الواقعية " لأن الفن لا يقف عند الواقع في معطياته المباشرة الخارجية ؛ إنما يتخطى هذه المعطيات إلى إدراك جديد لها، فيبدو الواقع في صورة جديدة له، هي صورته الفنية " (١٨ – ٢١٠) فنزار يسلط الضـوء على نقاط الضعف والخلل، وقد يبالغ في رسم الصورة المشوهة للواقع على أمل أن يتقزز الإنسان العربي من واقعه المتخلف، فينتفض ضده في حركة متمردة تخلخل وتهدم مجتمع التخلف والقهر، وتؤسس لمجتمع أكثر عدلاً وحرية ومساواة.

والثورة على التخلف الاجتماعي – كما يرى نزار – تعادل في أهميتها تحرير أي جزء من أجزاء الوطن العربي من الصهيونية يقول نزار : " إن ثورتنا على التخلف يجب أن تكون كاملة وشاملة، وتحرير النفس العربية والجسد العربي من الكوابيس والشيزوفرينيا، لا يقل أهمية عن تحرير أي جزء من أجزاء الوطن العربي من الاستعمار الصهيوني (٢٩ : ٣٦١)، ويبلور نزار أبعاد التخلف الاجتماعي فيما يلي :

١- تخلف الفكر :

لقد اعتبر " نزار قباني " تخلف الفكر السبب الرئيسي الكامن خلف الهزائم

المتوالية للأمة العربية، فقبل أن تهزم الجيوش العربية انهزم الفكر العربي في مواجهة الفكـــر الصهيوني، وأخفقت الثقافة العربية التي تفوح منها رائحة التخلف في مواجهة ثقافة قطعت شوطاً طويلاً في مضمار التقدم، "فالواقع العربي يكاد باستمرار تخلفه، أن يضاعف من تخلف الفكر، والفكر العربي لم يستطع أن يجيب على أسئلة الواقع، وبالتالي لم يستطع أن يقدم حلولاً ناجحة لهذه الأسئلة " (٢٥ : ٣٠ – ٣١) مما أدى إلى تفاقم المشكلة، يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " محملاً تخلف الفكر المسئولية عن الهزيمة :

أنعى لكم

يا أصدقائي اللغة القديمة

والكتب القديمة

أنعى لكم

كلامنا المثقوب كالأحذية القديمة

ومفردات العهر والهجاء والشتيمة

أنعى لكم.. أنعى لكم

نهاية الفكر الذي قاد إلى الهزيمة (٤٦ : ٤٣)

ففي هذه المرحلة من حياتنا العربية التي يتفاقم فيها التشكك والتفكك والتسطيح والاغتراب، والتخلف في الفكر والواقع على السواء يرى " نزار " أن إزاحة الفكر المتخلف أولى خطوات إكساب الجمهور العربي للوعي النقدي. يقول : " كانت هزيمة يونيو ١٩٦٧ إعلاناً عن سقوط العقل العربي القديم بكل أسسه العنكبوتية والغيبية والرومانتيكية وإيذاناً بولادة عقل عربي جديد يقوم على هندسة أخرى.. لذلك كان لابد

الشعر أن يشترك في التحريض على إسقاط العهد القديم، وتغيير كل المعادلات العربية القديمة القائمة على التبصير والتنجيم وقراءة الكف " (٢٩ : ٣٦١) فمقاومة تخلف الفكر العربي لا يمكن أن يتم إلا من خلال ثورة ابستمولوجية تغير من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة وتؤسس كما يقول " نزار " : " لعصر عربي جديد، وعقل عربي جديد، ولغة عربية جديدة " (٢٩ : ٢٦٣-٢٦٤) ودور الشعر لا يقف عند حد الكشف والنصح، وإنما لابد أن يقاتل لخلخلة وهدم مجتمع القهر. يقول " نزار " : " لا يمكنني أن أتصور شعراً لا ينحاز إلى جانب ما، لا يتخذ موقفاً ما، لا يقاتل من أجل رأى ما، لا يرفع سيفاً لرفع الظلم عن إنسان ما " (٣١ : ٥٤) فالفكر السائد في المجتمعات المتخلفة، والذي تدعمه القوى المسيطرة، يجعل الإنسان ضعيفاً هشاً تسحقه أي بندقية يرفعها أي شخص جبان. يقول " نزار " في قصيدة " الممثلون " :

حين يصير الفكر في مدينة
مسطحاً كحدوة الحصـــــان
مـــدوراً كحـــدوة الحصـــان
وتستطيـــــع أي بندقيـــــة
أن تسحـــق الإنســــــان

* * *

حين تصيـــر بلــدة بأسرها
مصيدة والناس كالفئـــــران

* * *

يهرب من مكانه المكان
وينتهي الإنسان.. (٦٤ : ٦١ – ٦٢)

والفكر باعتباره زماناً ومكاناً الوجه المعبر عن حضارة المجتمع في حركة جدلية

مع الفعل الذي هو الوجه المادي لهذه الحضارة ؛ فإنه يلزم مع اضطراد التغيير وصولاً إلى التفكيك أن تجرى عملية تغذية مرتدة مجتمعية هي في جوهرهـا نقد وتفكيك للموروث المتخلف، وأن هذه المراجعة هي مظهر حيوية وعافية المجتمع، والذي تنأى به عن التدهور إلى مستوى النمطية والإطراد العشوائي (١٥ : ١٨٦). ويصور " نزار " ما يقوم به من مراجعة دائمة للفكر المهيمن على شرائح عريضة من الجماهير العربية، والذي تدعمه القوى المهيمنة بقوله : " صدامي مع الدراويش مستمر، دراويش الأمس انقرضوا ؛ أما دراويش اليوم ؛ فهم يلبسون الملابس التقدمية، ويرفعون كذباً لافتات اليسار، ويستعملون القاموس الماركسي، وتعابير الواقعية والاشتراكية وهم عاجزون عن التفاعل مع عامل واحد، أو مزارع واحــد " (٣١ : ١٧٨) ويلح " نزار " على أن التخلف الفكري هو سر تراجعنا الحضاري، ويؤكد على أن كل محاولة لاقتحام المستقبل بفكر عصور الانحطاط لن يزيدنا إلا تراجعاً، إنها دعوة لربط الثقافة بجراح واقعنا الحي ربطاً معرفياً إبداعياً جسوراً في هذه المرحلة البالغة التردي من تاريخنا العربي كله، يقول " نزار" في قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة :

هذا هو الزمن الذي فيه الثقافة
والكتابة
والكرامة
والرجولة في غروب
كيف الدخول إلى القصيدة يا ترى
ودفاتري ملأى بآلاف الثقوب.. (٣٥ : ٨٧)

ويقول مؤكداً المعنى السابق في قصيدة " الممثلون " :

حين يصير الحرف في مدينة

حشيشة يمنعها القانون

ويصبح التفكير كالبغاء واللواط والأفيون

جريمة يطالها القانون.. (٤٤: ٦٢)

فعندما يعاني الفكر التخلف، فإن مهمة الشاعر – كما يرى نزار – تتجلى في الوقوف ضد أولئك الذين يهمهم بقاء الفكر على نمطيته وتخلفه. يقول " نزار " في قصيدة " إلى أين يذهب موتى الوطن ":

أحاول بالشعر

إنهاء عصر التخلف

حتى أؤسس عصراً جديداً

من الورد والجلنار.. (٣٨ : ٦٠٦)

٢- التمسك بالشكل على حساب الجوهر :

يؤكد خطاب " نزار " أن التمسك بالشكل على حساب الجوهر يمثل قسمة أساسية من قسمات التخلف الاجتماعي، حيث تسود المظهرية والاهتمام بالكم على حساب الدقة والإتقان، والاهتمام بالكيف في مختلف ميادين المجتمع، فنجد على سبيل المثال ترديد الجميع أن التعليم حق للأفراد يكفل الدستور مجانيته، وواجب على الدولة، في حين تتجه معظم الممارسات في الواقع إلى جعل التعليم سلعة وأداة للفرز الاجتماعي يستبعد أبناء غيـــر القادرين، كما نجد الجميع يتغنى بضرورة احترام القانون في الوقت الذي يتم فيه خرق القانون بطريقة فجة، ويتنادى الجميع بضرورة تحديث المجتمع العربي، ويشهد الواقع على مظهرية ما يتم في هذا الجانب، ويؤكد الجميع أهمية التمسك بالدين، ويعج الواقع بالفهم السطحي الذي يقصر التدين على مجرد الشكل دون الجوهر، ولقد ركز

نزار " في خطابه الشعري على مظهرية التحديث والفهم السطحي للدين كجانبين يمثلان هذا البعد من أبعاد التخلف.

أ – مظهرية التحديث :

يتفق " نزار " في نظرته إلى مظاهر التحديث في حياتنا، مع رؤية " محمود العالم "، التي يعتبرها ملصقات خارجية غير نابعة من حياتنا نفسها، أو غير متحققة بإرادتنا الواعية، إنها مظاهر تحديثية لا تمس، ولا تحرك جوهر البنية العقلية أو المجتمعية المتخلفة؛ بل لعلها تكرسها، ولهذا تفضي إلى مزيد من التمزق في بنية الشخصية العربية نفسها بهذه المفارقة الصارخة بين التحديث الاستهلاكي المظهري، والتخلف الإنتاجي بين التحديث الأداتي والتخلف الفكري بين التحديث البذخي الاستمتاعي، والتخلف والابتذال القيمي" (٢٤ : ٨–٩) وخلاصة القضية في رؤية "نزار" أن لدينا تحديثاً برانياً مجلوباً، لبسنا من خلاله قشرة الحضارة فقط، وتعمقت نتيجة له، أزمة مجتمعاتنا العربية ؛ حيث تم تكريس تخلفنا وتبعيتنا السياسية والاقتصادية، والتي بلغت أبشع مظاهرها بعد العدوان الأمريكي على العراق يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " :

خلاصة القضية
توجز في عبارة
لقد لبسنا قشرة الحضارة
والروح جاهلية
بالناي والمزمار
لا يحدث انتصار.. (٤٦ : ٤٥ – ٤٦)

ب- الفهم السطحي للدين :

عندما يعجز الإنسان عن التصدي لمجتمع القهر بالوسائل التي تمكنه من التحكم الفعلي بالواقع، يلجأ إلى الحلول الخرافية والسحرية، والتي غالباً ما تزدهر في عصور التراجع والانحطاط، حيث تطمس الطبقة المسيطرة إرادة التغيير لدى الجماهير، وتحارب التفكير النقدي بوسائل مختلفة أبرزها رعاية المقامات، وذوي الكرامات، ورعاية الطرق التي تتمسح بالدين، حتى يعم الجهل، وتتأصل الاستكانة وتشيع الخرافة بشكل يصرف الناس عن التصدي الفعال والموضوعي لسلبيات الواقع، وهو ما يحفظ للطبقة المتسلطة مكانتها، ويحول الأنظار عن أفرادها كمسئولين أساسيين عما أصاب ويصيب المجتمع من تخلف، أو ما يلم به من كوارث (٢٦ : ١٣٩ – ١٤٠). ويرفض نزار الفهم السطحي للدين باعتباره مدخلاً لاستدامة واقع القهر، يقول " نزار " في قصيدة " قراءة على أضرحة المجاذيب " :

أرفضكم

أرفضكم

يا من صنعتم ربكم من عجوة

لكل مجذوب بنيتم قبة

وكل دجال أقمتم حوله مزار

حاولت أن أنقذكم

من الحجابات على صدوركم

من القراءات التي تتلى على قبوركم

من حلقات الذكر

من قراءة الكف

ورقص الزار

حاولت أن أدق في جلودكم مسمار

يئست من أظافري

يئست من سماكة الجدار. (٥٧: ٣٠٧- ٣٠٨)

وفي النص السابق يرفض " نزار " بشدة التدين المغشوش الذي ترعاه الطبقة المسيطرة والذي يغيب وعي الجماهير ؛ حيث يرتبط هذا التدين بممارسات غير معقولة مثل قراءة الكف، والأحجبة، وحفلات الزار، والدجل، وتقديس المجاذيب، فدين يتناوله أهله بهذه الطريقة يموت ولا يحيا، وأمة تنحدر إلى هذا الدرك تتعرض يقيناً للاغتصاب، والذين يتمسكون في تدينهم بالقشور دون اللباب تعلو أصواتهم في قضايا طول الثياب، وقصر اللحى، ويصمتون صمت القبور حين تغتصب الأمة، ويباد المسلمون في فلسطين وأفغانستان والعراق، ويحاول نزار أن يُخلخل وعي الجماهير الزائف الذي تدعمه وتحرص على استمراره الطبقة الحاكمة المسيطرة، وذلك بلفت النظر إلى الأوهام التي تحركهم، وبدق مسمار في جلد أصحاب الفكر البليد محاربة لهذا الوعي الزائف.

جـ- رفض التواكل :

يحاول نزار خلخلة مفهوم " التواكل على الله " والذي يدعمه الطغاة برفضه الربط بين التوكل على الله ومجرد الجلوس في المساجد، والكسل والتنبلة، وشطر الأبيات، وتأليف الأمثال، والضراعة إلى الله لتحقيق النصر على الأعداء، دون الأخذ بأسباب النصر فكيف يستجيب الله لمن لا علم لهم بالحياة، ولا حظ لهم من العمل. يقول " نزار "

في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " محاولاً خلخلة القناعات الخاطئة والمرتبطة بالتوكل على الله :

نقعد في الجوامع

تنابلاً كسالى

نشطر الأبيات أو نؤلف الأمثال

ونشحذ النصر على عدونا

من عنده تعالى.. (٥٦ : ٥٠)

ويحاول " نزار " هدم الرؤية السلبية التي يرعاها المستبدون، والتي يتجاهل أصحابها الأخذ بالأسباب لتغيير الواقع ؛ باسم التوكل على الله ؛ حيث لا مكان في رؤيته للضعاف الكسالى الذين يجأرون بالدعاء عند قبـور الأولياء طلباً للرزق، فحولوا دينهم بهذه المخافات إلى طلاسم يناط بها المستحيل في الوقت الذي غلبهم العجز ؛ فلم يقدموا عملاً جاداً، أو يأخذوا بالأسباب لتغيير الواقع، يقول " نزار " في قصيدة "خبز وحشيش وقمر " :

ما الذي عند السماء

لكسالى ضعفاء

يهزون قبور الأولياء

علها ترزقهم رزاً وأطفالاً.. (٥٣ :١٩)

يتحدد واجب قادة التغيير فـي خلخلة المقولات التي تسلب الإنسان وعيه، وتبصير الإنسان بحجم الظلم والاضطهاد الذي يمارس عليه، فالطغاة يصرون على تزييف وعي الجمهور بحيث يؤمن الإنسان بالشيء ونقيضه، مما يفقده الإحساس بسلبيات الواقع،

فيصبح الإنسان غير مكترث، ويذهب " نزار " إلى أن الفقر والظلم والاضطهاد ؛ ليس سبب الثورة؛ بل الإحساس بهم هو أساس التغيير يقول: " نزار " في قصيدة الممثلون " :

نحن قانعون

بالحرب قانعون ... والسلم قانعون

بالحـــر قانعون ... والبرد قانعون

بالعقـــم قانعون ... والنسل قانعون

بكل ما في لوحنا المحفوظ في السماء قانعون..   (٤٤ : ٧١)

٣- تبديد ثروة الأمة :

يعد الإهدار أحد أبعاد التخلف الاجتماعي ويقصد به " إضاعة ما يمكن أن ينمى فيتعاظم نفعه، ويصدق هذا القول على كل ما يملكه المجتمع من ثروة مادية وبشرية " (٢٧ : ٢٥٨) ويمثل البترول أهم ثروات الأمة التي تتعرض للإهدار، حيث تدفق النفط العربي في مناطق شديدة التخلف الاجتماعي، مما أتاح لها ثروات طائلة عمقت علاقاتها المصلحية التابعة بالرأسمالية العالمية، وجعلت منها غطاءً ذهبياً زائفاً لتخلفها، ومصدراً لحياة استهلاكية تستمتع بها وتغنيها عن أي جهد إنتاجي أو إبداعي، وتشتري بها ما تشاء من وسائل التسلطة والسيطرة والإغراء والتوجيه السياسي والإعلامي والثقافي، وتضفي بها مشروعية زائفة على سلطتها، وتقمع بها الحريات، وتنتهك بها حقوق الإنسان في التعبير والنقد والمشاركة في القرارات المصيرية، وتضاعف بها من التمزق القومي، والتخلف الفكري، والتبعية للرأسمالية العالمية (٢٤١ : ١٠) ويلقي "نزار" الضوء على ما تتعرض له ثروة الأمة النفطية من إهدار على أمل أن تتحرك الجماهير لتصون هذه

الثروة، يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " :

كان بوسع نفطنا الدافق في الصحاري
أن يستحيل خنجراً
من لهب ونار
لكنه
وإخجله الأشراف من قريش
يراق تحت أرجل الجواري   (٤٦ : ٤٩)

إن مشكلة إهدار الثروة النفطية في الوطن العربي ليست مجرد مشكلة حسابية تقاس بالأرقام، فالمسألة أخطر وأكبر من الأموال التي يتم تبديدها في مواطن الشهوات، والمجازفات المجنونة، حيث لا تنحصر آثار الإهدار عند نقطة واحدة بل تؤثر مضاعفاته على النسيج الاجتماعي ؛ مما يصيب سلوكيات وأخلاقيات الأفراد في الصميم، والمشكلة في رأى " نزار " تكمن في ممارسة الفساد والإفساد المرتبط بإهدار الثروة النفطية في متع رخيصة، وعدم استغلالها في تنمية حقيقية تحفظ للأمة هيبتها، وتمكنها من تحرير أراضيها المغتصبة، يقول " نزار " في قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة :

كيف الدخول إلى القصيدة يا ترى ؟
والنفط يشرى
ألف منتجع (بماربيّا)
ويشرى نصف باريس
ويشرى نصف ما في (نيس) من شمس وأجساد
ويشرى ألف يخت في بحار الله

يشري ألف امرأة بإذن الله

يشري ألف غانية لعوب

لكنه

لا يشتري سيفاً لتحرير الجنوب.. (٣٥ : ٨٩)

يلح " نزار " محاولاً توعية الجماهير بالتصرفات غير المسئولة التي يمارسها أمراء النفط تبديداً لثروة الأمة، ويؤكد " نزار " أن الثروات النفطية لم تنعكس على الشعب العربي تنمية وتحديثاً، بل استأثر بها الأباطرة الكبار، وأهدروها في إنفاق بذخي، وفي استهلاك رخيص غير منتج يقول " نزار" في قصيدة " آخر عصفور يخرج من غرناطة ":

النفط يستلقي سعيداً تحت أشجار النعاس

وبين أثداء الحريم

هذا الذي جاءنا

بثياب شيطان رجيم

النفط هذا السائل المنوي

لا القومي

لا العربي

لا الشعبي

هذا الأرنب المهزوم في كل الحروب

النفط مشروب الأباطرة الكبار

وليس مشروب الشعوب.. (٣٥ : ٨٧-٨٨)

ويؤكد المعنى السابق قول " نزار " في قصيدة " الحب والبترول ":

تمرغ يا أمير النفط

فوق وحول لذاتك
كممسحة
تمرغ في ضلالاتك
لك البترول فاعصره
على قدمي خليلاتك
كهوف الليل في باريس قد قتلت مروءاتك
على أقدام مومسة
دفنت كل ثاراتك.. (٤٩ : ٦٦)

ويحاول " نزار " تثوير الجماهير العربية بوضعها أمـام حقيقة أساسية هي تواطؤ أمراء النفط مع القوى الغربية، وخاصةً الولايات المتحدة الأمريكية على تبديد ثروة العرب النفطية، حيث يرى المراقبون " أنه دون التطرق أو الخوض في الفوضى المعلوماتية المتعلقة بأسباب غزو أمريكا للعراق، والمرتبطة بأسلحة الدمار الشامل، تظل رغبة الولايات المتحدة الأمريكية في السيطرة على مصادر النفط في العراق والخليج بين أهم أسباب ومبررات غزو العراق " (٨ : ١٠٣). ويؤكد المراقبون أن ثروات العراق النفطية تتعرض لأكبر عملية سطو في التاريخ، فتحديد دخل العراق من النفط بالغ الصعوبة نظراً لنقص المعلومات، حيث أقر مجلس تديره سلطة التحالف المحتل للعراق بأن قياس المستخرج من النفط الخام ومبيعاته لا وجود له الآن في العراق، كما أقر المجلس بنقص المساءلة بشأن نفط العراق، وأكد أن الأمريكان يماطلون، لا يريدون لأحد أن يعرف كيف ينفقون أموال النفط العراقي " (٤ : ٩٩ – ١٠٣).

ويلقي " نزار " الضوء على ما تمارسه أمريكا، والرجعيات العربية من تبديد لثروات الأمة النفطية في محاولة منه لوضع الجماهير العربية أمـام مسئوليتها فيما يتعلق بضرورة

تحرير ثروة الأمة النفطية، يقول " نزار " في قصيدة " هجم النفط مثل ذئب علينا " :

هجم النفط مثل ذئب علينا
فارتمينا قتلى على نعليه
وقطعنا صلاتنا واقتنعنا
أن مجد الغنى في خصيتيه
أمريكا تجرب السوط فينا
وتشد الكبير من أذنيه
وتبيع الأعراب أفلام فيديو
وتبيع الكولا إلى سيبويه
أمريكا رب.. وألف جبان
بيننا راكع على ركبتيه.. (٤٢ : ٤٦ -٤٧)

٤- اختزال الحياة الإنسانية :

إذا كان الأصل في الحياة الإنسانية أنها ليست مجرد حياة بيولوجية تقتصر على التغذية والإخراج والنمو والتكاثر مثل سائر الكائنات ؛ بل ترتبط بخصائص ووظائف تعلو بها فوق الجذور البيولوجية مثل الوظائف النفسية والاجتماعية ؛ إلا أن مساحة الحياة الإنسانية تنكمش في مجتمع القهر حتى تصبح حدودها لصيقة بحدود الحياة الحيوانية (٢٧ : ٢٦٠) فالضغوط التي تمارسها الطبقة المسيطـرة في المجتمعات المتخلفة تجعل اهتمامات الجماهير تدور حول حاجاتها الأولية التي تحفظ عليها الحياة كسائر الكائنات، ويرفض " نزار" ما آل إليه حال الثقافة في هذا العصر العربي، الذي أصبح برميل النفط فيه أهم من

كتاب الأغاني، وكتاب العقد الفريد ومقدمة ابن خلدون " (٢٧ : ٣٠١). ويهاجم " نزار " ممارسات القوى المسيطرة التي تختزل حياة الجماهير في مجرد تلبية الحاجات الفطرية التي تجمع الإنسان بالحيوان قائلاً في قصيدة " تقرير سري جداً من بلاد قمعستان":

باسم الجماهير التي تركب كالبعير

من مشرق الشمس إلى مغربها

تركب كالبعير

وما لها من حق غير حق الماء والشعير

وما لها من الطموح غير أن تأخذ للحلاق زوجة الأمير

أو ابنة الأمير

أو كلبة الأمير

باسم الجماهير التي تضرع لله لكي يدعم القائد العظيم

وحزمة البرسيم.. (٤٠ : ٤٠)

ثانياً ــ مقاومة التطبيع وتعزيز الممانعة الثقافية

حاول " نزار " أن يخلخل ثقافة التطبيع تمهيداً لهدمها، " فعبر" عن رفضه للتطبيع قائلاً : " يحاول هذا العصر أن يعلمنا العبرية رغم أنوفنا، ويجعلنا رغم أنوفنا من سكان حارة اليهود، وأنا أحاول تهريب آخر حروف العربية قبل أن تصبح اللغة العبرية هي اللغة الرسمية التي نكتب بها، ونؤذن بها، ونؤدي الصلوات الخمس بها، وقبل أن تصبح اللغة العربية ملغاة، وغير قابلة للتداول " (٢٩ :٣١٢– ٣١٣). وانتقاد " نزار " للمهرولين والمطبعين مع العدو الصهيوني ينبع من موقف شخصي وجماعي في آن واحد، فالموقف الشخصي هو قناعة " نزار " بحتمية شعار " ما أخذ بالقوة لا يسترد بغير القوة " وحتمية

النضال القومي، أما الموقف الجماعي فهو إيمانه بأن الأدوار السياسية يجب أن توزع بذكاء ومهارة، وأن تطرق أبواب السلام عندما يكون طرقها ولجباً، وتدق طبول الحرب عندما يكـون دقها مطلوباً" (٩ :٦٨). ويرفض " نزار" سقوط العرب في تطبيع وسلام وهمي ومشاريع للتسوية لم تحرر كامل الأراضي العربية ولم ترجع حقوقنا المسلوبة، يقول " نزار " في قصيدته " المهرولون " :

سقطت آخر جدران الحياء
وفرحنا.. ورقصنا
وتباركنا بتوقيع سلام الجبناء
لم يعد يرعبنا شيء
ولا يخجلنا شيء
قد يبست عروق الكبرياء

•   •   •

سقطت للمرة الخمسين عذريتنا
دون أن نهتز.. أو نصرخ
أو يرعبنا مرأى الدماء
ودخلنا في زمان الهرولة
ووقفنا بالطوابير كأغنام أمام المقصلة
وركضنا.. ولهثنا
وتسابقنا لتقبيل حذاء القتلة..   (٣٢ : ١)

وفي قصيدته " المهرولون " تعرية متعمدة، ورفض واضح لممارسات الطبقة الحاكمة في بعض الدول العربية التي وقعت ما أسماه " نزار " سلام الجبناء الذي على حد قوله – باع الوطن، وأجره للعملاء بالتقسيط، وفي المقابل عجزت تلك الطبقة عن توقيع سلام الأقوياء، الذي يرجع الحقوق إلى أصحابها، فيعيد للوطن أرضه وهلاله الأبيض، وبحره الأزرق، وقلوعه ومراكبه المرسلة، ويحاول نزار إكساب الجماهير العربية وعياً نقدياً ليتعرفوا من خلاله على زيف ما تروجه الطبقة المسيطرة من أوهام ثقافة السلام، مع العدو، يقول " نزار" في قصيدة " المهرولون " :

بعد هذا الغزل السري في أوسلو
خرجنا عاقرين
وهبونا وطناً أصغر من حبة قمح
وطناً نبلعه من دون ماء
كحبوب الأسبرين..
بعد خمسين سنة
ما وجدنا وطناً نسكنه إلا السراب
ليس صلحاً ذلك الصلح الذي أدخل كالخنجر
فينا
إنه فعل اغتصاب.. (٣٢ : ٣)

تعزيز الممانعة الثقافية :

يرى " نزار " أن الصراع الثقافي هو أخطر أشكال الصراع في عصرنا، ويؤكد أن العالم العربي يعيش حالة فوضى وتشرذم لا شبيه لها، والتخلف الثقافي– في رؤية

"نزار" – ليس وقفاً على بلد عربي بعينه ؛ بل تشتـرك كل الأقطار العربية في حالة الهبوط والتراجع الثقافي والسياسي والقومي" (٣٠ : ٥٠٩). والعرب مطالبون اليوم أكثر من أي وقت مضى أن يكونوا في حجم المواجهة، فيعملوا لتأسيس احتمالات المستقبل، ولن يتم ذلك إلا بمواجهة التخلف الثقافي، وتعزيز الممانعة الثقافية للأمة، وتمثل المراجعة النقدية لكل من التراث والحداثة الغربية – في رؤية "نزار" – آلية مواجهة التخلف الثقافي من ناحية، وركيزة تأسيس الممانعة الثقافية من ناحية أخرى.

وتتعدد النصوص التي يطرح فيها " نزار " رؤيته النقدية ومراجعته لكل من التراث والحداثة، يقول " نزار" : " التراث هو الرحم الذي تربينا في داخله جميعاً، وتشكلت فيه ملامحنا الثقافية الأولى والذين يقولون إن لا تراث لهم، كالذين يقولون : إن لا أم لهم، والتراث هو صديق نأنس إليه، ونرتاح إلى مشورته، وليس رجل بوليس يفرض علينا الإقامة الجبرية. إنني أفهم التراث على أنه نهر عظيم شربنا كلنا من مائه، ولا أفهمه على أنه ضريح من الرخام ندفن به طموحنا" (٣١ :١٦٨-١٦٩).

" والأصالة هي جهـاز المناعة الذي يمنعنا أن نكون هلاميين وهوائيين وعدميين، أن تكون أصيلاً ليس معناه أن تبقى مدقوقاً كالمسمار في الحائط، وإنما معناه أن تكون جسراً يربط بين قارة الماضي وقارة المستقبل، وأن تكون تلك المحطة التاريخية التي تتلاقى فيها القطارات القادمة من كل مكان، والمسافرة إلى كل مكان " (٣٠ – ٤٣١).

" الحداثة الحقيقية والأصيلة يمكن أن تكون شعبية لا نخبوية، يمكنها أن تخترق وتتواصل مع الناس، وتصبح جزءاً من الفلكلور الشعبي، ويمكنها أن تكتشف المعادلة التي تجمع الخاص والعام والانتلجنسيا مع الدراويش، الحداثة التي تستحق اسمها تستطيع أن تضيء، أن تشعل دم الجماهير، أن تحرضها " (٣٠ : ٤٣٧).

من النصوص السابقة يتضح أن مواجهة التخلف الثقافي وتعزيز الممانعة الثقافية

عند " نزار " تعني أن يتمتع المثقف بحالة من اليقظة والطموح تدفعه إلى أن يكون جزءاً من إيقاع العصر وحركة التاريخ، وتمنعه من تكرار الماضي واجترارِه، وتحول بينه وبين قبول أي هذيان على أنه حداثة وتجديد، فنزار كما يقول : " إنني مع التجديد مئة بالمئة، ولكني لست مع تفجير رأسي وقطع شرياني بحجة أنها قد أصبحت خُردة " (٤٢٣) " فأنا غير متعصب لقديم ضـــد حديث، أو لحديث ضـــد قديـــم، ولكني لا أسمح لأحد أن يغتال تاريخي " (٣٠: ٤٦٢).

ثالثاً ــ مقاومة التجزئة ودعم الوحدة العربية

تفرض طبيعة العصر ضرورة الوحدة بين البلاد العربية، فالكيانات الصغيرة، والدويلات القزمية لا وزن لها في عالم يتنافس فيه العمالقة، ومصير الأقزام من الدول أن تحتمي راغبة أو كارهة بمظلة التبعية السياسية لدفع خطر العدوان، والتبعية الاقتصادية لدفع غائلة الجوع، وان تدفع من حرية وطنها ومواطنيها أثماناً باهظة لمن يحميها ولو من بطشه، أو يغذيها ولو من ثروتها ذاتها (١٩ : ٩٧). ولقد جعل "نزار" من رفض التجزئة، ودعم الوحـــدة العربية هدفاً سعى إلى تأسيس الوعي بأهمية تحقيقه لينقذ الإنسان العربـــي من سجن التجزئة، فتصبح حياته أكثر رحابة، والتحديات التي تواجه الأمة العربية، وتجعل من وحدتها ضرورة ملحة، كثيرة ومتعددة، وفي مقدمتها :

١- المخططات الاستراتيجية للقوى الاستعمارية والصهيونية :

تلتقي مخططات القوى الاستعمارية والصهيونية عند ضرورة تمزيق الوطن العربي، وتعميق التجزئة بين بلدانه، وإثارة النعرات القبلية والطائفية، ليسهل على تلك القوى نهب الثروات العربية وخاصةً الثروة النفطية، فالقوى الاستعمارية لا تتورع عن إشعال الحرب في المنطقة العربية إذا ما لمسوا تحركاً جديداً باتجاه الوحدة، سواء اختار العرب هذه الوحدة عن طريق العنف، أو عن طريق التطور الموضوعي، أو عن طريق التدرج السلمي، فالقوى الاستعمارية تواجه الوحدة العربية بعداء شديد لأن المنطقة العربية

في الاستراتيجية الأمريكية تمثل البقرة الحلوب، التي تحلب البترول، ومواد أولية أخرى (١٣ : ١٣٢ – ١٣٣).

ويوضح " نزار " الدور التفتيتي الذي تضطلع به أمريكا في منطقتنا العربية، باعتبارها المستفيد الأول من التجزئة والعنف في منطقتنا، يقول " نزار " في قصيدة "جريمة شرف أمام المحاكم العربية " :

يا سادتي.. إن المخطط كله من صنع أمريكا
وبترول الخليج هو الأساس، وكل ما يبقى أمور جانبية
ملعونة أم السياسة.. نحن نحب أزناقور
والويسكي بالثلج المكسر.. والعطور الأجنبية
إن النساء بنصف عقل والشريعة عندنا
ضد الضحية..   (٥١ : ٢٣٣)

ولقد أوكلت القوى الاستعمارية – الأوربية والأمريكية – لإسرائيل منع أي تغير حقيقي يحدث في الوطن العربي باتجاه الوحدة عبر شتى الصيغ وفي مقدمتها القوة العسكرية التي تعد الأداة الرادعة والقاطعة. يقول " نزار " : " الأمة العربية مطاردة، اللغة العربية مطاردة التراث العربي مطارد، العقل العربي مطارد، الأشجار العربية مطاردة حتى لا تثمر، النساء العربيات مطاردات حتى لا يلدن، الجامعات العربية مطاردة حتى لا تحبل بالثورة، المآذن العربية مطاردة حتى لا تدعو الناس إلى الصـــلاة" (٢٩ : ٣٤٦).

والنص السابق يوضح رصد " نزار " للضغوط التي تمارسها قوى الهيمنة الغربية ضد الأمة العربية، عقلاً وتراثاً وجامعات وموروث ديني، لتعميق واقع التجزئة، ولتحول بين الإنسان العربي وفكرة الوحدة، باعتبارها ركناً أساسياً وضرورياً للتحرر وتجاوز آفاق التنوع الإثني والديني.

٢- المشهد العربي :

هاجم " نزار " الحكام العرب لقبولهم منطق الاستعمار الذي فتت البلاد العربية إلى دويلات، حيث انخرط بعض الحكام العرب في تأجيج صراع الحدود بين الأقاليم العربية، والذي أعاق ويعيق تقدم الأمة في ميدان الوعي القومي، يقول " نزار " : " هل أرفع قبعتي لهذه الدويلات العربيات المتناحرة كالديكة الغارقة حتى الرقبة في أنانيتها وفرديتها ونرجسيتها وعبادتها ذاتها.. أما أنا فسأبقى ساحباً سيفي في وجه عصر الانحطاط العربي حتى أقتله أو يقتلني " (٣١ : ١٩٨) ويلتقي " نزار " مع ساطع الحصري في تأكيد أهمية وفاعلية الثقافة في تحقيق الوحدة يقول ساطع الحصري : "اضمنوا لي وحدة الثقافة، وأنا أضمن لكم ما بقي من ضروب الوحدة " (٩ : ٨١).

وتدعيماً لفكرة أن الثقافة هي الطريق الطبيعي الذي يؤدي إلى تهيئة الظروف لبلوغ الوحدة يقول " نزار " : " إذا كان المسئولون العرب عاجزين عن التفاهم سياسياً وأيديولوجياً واستراتيجياً، فليتركوا للأدباء مهمة توحيد العرب ثقافياً.. فالمهرجانات الثقافية الناجحة تؤكد أن الثقافة تستطيع أن تصحح ما أفسدته السياسة، وأن الإنسان العربي هو وحدوي في فطرته، ولكن الذين تولوا أمره، بنوا حوله الأسوار العالية، ووضعوا الأسلاك الشائكة، والحواجز المسلحة، ورفعوا عليها رايات ملوك الطوائف" (٣٠ - ٦٣٢). فالوحدة العربية في رأي " نزار" بحاجة لجهود تربوية تؤسس لعقل عربي وحدوي، وعصر عربي يستوعب التحولات العالمية على شتى الصعد، وثقافة المقاومة هي أداة " نزار " التي تجعل من الوحدة العربية مشروع المستقبل الذي يبدأ بإيقاظ الوعي القومي في نفوس أبناء الأمة.

مما تقدم يمكن القول : إن المخططات الاستعمارية، ومشهد الانقسام العربي وممارسات بعض الحكام العرب، والرجعيات العربية، كل تلك التحديات جعلت من الوحدة

العربية ضرورة ملحة في رؤية نزار. وارتكزت جهود " نزار " لدعم الوحدة العربية على محورين هما :

أ – نزار ورفض واقع التجزئة :

يرفض نزار حالة التجزئة التي يعيشها العالم العربي، لأنها لن تفضي إلا إلى المزيد من الضعف والاضطراب والتخلف، والعيش على هامش التاريخ. يقول " نزار " : " هل تلومني لأنني حشرت نفسي في الشأن السياسي، وأطلقت الرصاص على تجار الوطنية والعروبة، وسماسرتها ومقاوليها ومتعهديها ممن حولوا الوطن العربي إلى مزرعة يتوارثونها أباً عن جد، وحولوا المواطنين إلى أبقار يتقاسمون حليبها، ونخاعها وجلدها أباً عن جد، هل تلومني لأني أصرخ في وجه البشاعة والظلم والقمع وابتزاز الإنسان " (٣١ – ٢٠٥).

ويحاول نزار في خطابه الشعري خلخلة مصداقية الحكام العرب الذين مزقوا حلم الإنسان العربي بالوحدة، ورسخوا بأنانيتهم واقع التجزئة والتخلف، لعل الجماهير تنتفض رافضة هذا الواقع، فبعض الحكام كما يصورهم نزار للجماهير إما بقال، أو صراف، أو حلاق، أو شرطي، أو طبال، أو مجنون، أو قرصان، أو سجان. يقول " نزار " في قصيدة قرص " الأسبرين " :

لا ليس هذا الوطن المصنوع من عشرين كانتونا
ومن عشرين دكاناً
ومن عشرين صرافاً
وحلاقاً.. وشرطياً
وطبالاً.. وراقصة
يسمى وطني الكبير
لا ليس هذا الوطن المحكوم من عشرين مجنوناً

ومن عشرين سلطاناً، ومن عشرين فرساناً

ومن عشرين سجاناً

يسمى وطني الكبير.. (٤١ : ٥٢ – ٥٣)

هذا الوطن المتناحر يشعر نزار في داخله بالغربة، فيربط بين ما حدث في الأندلس بين ملوك الطوائف، وواقعنا الحالي ؛ فتناحر الماضي يتكرر في الحاضر، والعدو يتربص ويشعل نار الفتن بين أقطارنا العربية، مثلما أشعلها في الماضي. يقول " نزار " في قصيدة " إفادة في محكمة الشعر " :

تناثري

كالورق اليابس يا قبائل العروبة

واقتتلي.. واختصمي.. وانتحري

يا طبعة ثانية

من سيرة الأندلس المغلوبة (٤٨ : ٣١٢)

" في وسط هذا الجو التجزيئي الذي تمر به أمتنا العربية، يتقلص مجال فاعلية الأنا في العالم الذي يعيش فيه، وتسقط الأوهام الكبيرة المتعلقة بالدور النبوئي التغييري الثوري للشاعر، ويزدحم الفضاء بجحافل القمع السياسي والاجتماعي والأخلاقي والديني في آن واحد " (٢٠ : ٣٣). غير أن نزار يواصل فاعليته في صورة واضحة المعالم، لخلخلة هذا الوضع التجزيئي، بإرجاع جذوره إلى ما فعله الاستعمار من تكريس واقع التجزئة، وما ارتبط به من تعميق جذور الشقاق بين أبناء الوطن العربي، مستعيناً بالأقليات العرقية، والمذاهب الدينية، والخصومات الشخصية بين الحكام، ويعرض " نزار " تلك الصورة رغبة منه في توعية الجماهير بمخاطر التجزئة أملاً أن تثور الجماهير، فتهدم هذا الواقع وتبني الوحدة العربية المنشودة. يقول " نزار " في قصيدة " التأشيرة :

ما بين كل حائط وحائط
قامت بلد
ما بين كل نخلة وظلها
قامت بلد
ما بين كل امرأة وطفلها
قامت بلد
يا خالقي : يا راسم الأفق ويا مهندس السماء
هل هذا الثقب الذي ليس يرى
هو البلد (٣٦ : ٩٧)

ب- التمسك بالحلم الوحدوي :

رغم تردي الأوضاع وسيطرة التقسيميين على المشهد العربي، فإن نزار يتمسك بالحلم الوحدوي، ويؤكد أن توحيد الأمة ضرورة تفرضها طبيعة العصر ومعطياته، ويتحدث عن نفسه باعتباره نموذجاً للإنسان العربي فيقول : " إنه مسكون بالوجع القومي، ومكتظ بملايين الأسئلة، والهمّ الوحيد الذي يسكنه في الليل والنهار هو همُّه القومي، همّ هذه الأمة الموزائيكية التركيب، الكاريكاتورية الملامح التي سقطت بين أسنان الشعوبيين، ومخالب الميليشيات.. إنها باختصار حكاية شاعر غاضب يحاول أن يغرز رمحه في عصور الانحطاط ويقطع رؤوس الديناصورات التي تطحن عظام الإنسان العربي " (٣٠: ٥٩٣) فنزار مسكون بالوضع القومي، ويحاول ترسيخ أهمية الوحدة في وجدان الإنسان العربي باعتبارها سبيل استعادة الكرامة والقوة والمجد والانتصار، كما يعتبر التخلي عنها سبب كل الهزائم وعلى رأسها هزيمة يونيو ١٩٦٧. يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " :

لو أننا لم ندفن الوحدة في التراب

لو لم نمزق جسمها الطري بالحراب

لو بقيت في داخل العيون والأهداب

لما استباحت لحمنا الكلاب.. (٤٦ : ٥٣)

ويؤكد المعنى السابق قول " نزار " في قصيدته " حلم وحدوي " :

مازلت برغم صراع الأخوة

أخترع الأحلام

وأقول بأن الله

سيجمع يوماً بين الأرحام

جسدي يشتاق إلى بغداد

وقلبي عند نساء الشام (٣٩ : ١٧٧)

وكما يجعل نزار من الحلم الوحدوي وجبة يومية في شعره يقدمها للإنسان العربي، فإنه لا يتوقف عند هذا الحد، إنما يتعدى ذلك لذم الطائفية وتعريتها. يقول "نزار": "لا سبيل لكتابة شعر عربي جيد وجديد، دون تصادم مع التقسيميين والشعوبيين في الوطن العربي، فأمام هذا الثوب المرقع بألف وصلة، وألف لون، وألف عشيرة، وألف دجال، وألف شيخ طريقة، أمام هذا الثوب المرقع الذي هو الوطن العربي، لا يمكن للشاعر أن يسكت على الترقيع القومي الذي يشاهده.. من هنا كانت حتمية التصادم بين الشاعر الذي يريد أن يغير وبين الأشياء التي لا تريد أن تتغير " (٢٩ : ٣٣٠). ويطرح "نزار " سؤاله الوحدوي لعله يستثير الجماهير، فيرفضون التجزئة ويبنون الوحدة. يقول " نزار " في قصيدة " الثقب " :

كيف خرجنا من الحلم الوحدوي

لندخل ثقباً صغيراً

يسمونه الطائفة.. (٣٧ : ٢٥٧)

ومن العرض السابق يمكن القول :

- أن نزار قباني استطاع أن يخرج بشعره المقاوم، على منطق الجمود الثقافي والاجتماعي، وما يصدر عنه من تيارات مذهبية وفئوية وثقافية، وعادات وتقاليد بائدة، وتمسك بالتغيير والحركة الفاعلة من أجل تحقيق حلمه الوحدوي.
- أكد " نزار " أن الوحدة لا يمكن أن تتم إلا بإرادة العرب وعزمهم، وتصميمهم ؛ لأنها تعنيهم وحدهم أولاً وأخيراً، ولذلك أعطى نزار لمقاومة التجزئة والتمسك بالحلم الوحدوي، مساحة كبيرة في خطابه الذي حاول من خلاله تسليح الجمهور العربي بوعي نقدي يدعم الوحدة.
- رفض نزار في خطابه واقع التجزئة العربية الذي يتناقض مع منطق العصر السياسي والحضاري، باعتباره عصر التكتلات العملاقة، واعتبر نزار التجزئة أساس تراجع الأمة وهزيمتها.
- طرح نزار قضية الوحدة في خطابه المقاوم ـــ باعتبارها قضية محورية على طريق تحرير الإنسان العربي، وإحرازه مكانة تناسب ماضي أمته المجيد، كما حاول نزار أن يجعل من الوحدة مشروع مستقبل الأمة.

رابعاً : مقاومة الاحتلال ورفض الإرهاب

المتتبع لإبداع " نزار " يجده قد تصدر شعراء المقاومة، بصدق التزامه بهموم أمته وآمالها، حيث توالت قصائده الرافضة للاحتلال الأجنبي للأرض العربية سواء في الجزائر، أو في مصر، أو في فلسطين، أو في لبنان. ففي قصيدته " جميلة بوحريد " يتحدث عن البطلة الجزائرية باعتبارها نموذجاً يمكن للجماهير والثوار استلهامه لتفجير الثورة ضد الاحتلال الفرنسي. يقول " نزار " :

يا ربي هل تحت الكوكب
يوجد إنسان
يرضى أن يأكل أن يشرب
من لحم مجاهدة تصلب

• •

وجراح جميلة بوحريد
هي والتحرير على موعد
تاريخ ترويه بلادي
يحفظه بعدي أولادي
تاريخ امرأة من وطني
جلدت مقصلة الجلاد.. (٥٢ : ٥٤ – ٥٧)

وفي حرب ١٩٥٦ (العدوان الثلاثي على مصـر) نجد نزار يتخيل نفسه مجنداً إجبارياً في صفوف الجيش المصري، ويرسل لأبيه أربع رسائل يصف فيها " نزار " ملاحم البطولة والنصر الذي سجلته المقاومة الشعبية حيث اصطفت قوى الأمة الحية من أطفال ونساء وشيوخ، وأهل الريف وسكان المدن والصعيد إلى جانب الثوار فـي مشهد بطولي رائع أدى إلى تحقيق الانتصار على أرض بورسعيد الباسلة. يقول " نزار " في قصيدته، " رسالة جندي في جبهة السويس " :

مات الجراد
أبتاه ماتت كل أسراب الجراد
لم تبق سيدة ولا طفل ولا شيخ قعيد
في الريف في المدن الكبيرة في الصعيد

إلا وشارك يا أبي
في حرق أسراب الجراد
في سحقه في ذبحه حتى الوريد
هذى الرسالة يا أبي من بورسعيد
من حيث تمتزج البطولة بالجراح وبالحديد
من مصنع الأبطال أكتب يا أبي
من بورسعيد (٥٤ : ٤٧ – ٤٨)

وفي قصيدته " منشورات فدائية على جدران فلسطين " يربط " نزار " المقاومة بالحلم باعتباره طلباً للممكن كله، إذا وضعت الإرادة في خدمته. يقول " نزار ": " يمكنك بسهولة أن تعتقل إنساناً، ولكن من المستحيل أن تعتقل حلماً " (٣٠ : ٥٢٨)، ويرفض الواقع الذي آلت إليه فلسطين على أيدي المحتل الصهيوني، ويتمسك بالمقاومة وسيلة لاسترداد الأرض. يقول " نزار " :

يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور
عقارب الساعة إن توقفت
لابد أن تدور
إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا
فالريش قد يسقط من أجنحة النسور
هزمتم الجيوش.. إلا أنكم لم تهزموا الشعور
قطعتم الأشجار من رؤوسها
وظلت الجذور.. (٤٥ : ١٠٠)

وفي قصيدته ((طريق واحد)) يعلن " نزار " انحيازه للعمل المقاوم والكفاح المسلح للمحتل باعتباره الطريق الوحيد لتحرير فلسطين، لأن السلام مع اليهود مسرحية هزلية. يقول " نزار " :

يا أيها الثوار
في القدس في الخليل، في بيسان، في الأغوار
في بيت لحم
حيث كنتم أيها الأحرار
تقدموا
تقدموا فقضية السلام مسرحية
والعدل مسرحية
إلى فلسطين طريق واحد
يمر من فوهة بندقية.. (٥٥ : ٣٣٠)

وفي قصيدته ((فتح)) يعلن نزار احتفاءه ببزوغ منظمة فتح وبداية الكفاح المسلح باعتباره وسيلة تحرير فلسطين، وفي القصيدة يحدد الشاعر الأماكن التي يخرج منها أبطال المقاومة، فهم متواجدون في الأشجار وفي الرياح، في القدس وغزة وبيسان والجليل، إنهم موجودون في كلام الرجال، وفي سكون الليل، وشقوق الصخر والأحجار، إنهم يولدون ويخرجون من جراح هذه الأمة لانتزاع حقوقها وتحرير كل الأرض المغتصبة. يقول " نزار " :

يا فتح يا حصاننا الجميلا
يحمل في غرته بيسان والجليلا

ويحمل البحار في نظرته ويحمل السهولا

يا ماءنا.. يا ثلجنا، يا ظلنا الظليلا

يا طفلنا الذي انتظرنا وجهه طويلا

يا فتح نحن مكة

تنتظر الرسولا.. (٥٦ : ١٤٤)

وفي قصيدة " السمفونية الجنوبية الخامسة " يحتفي نزار بالانتصارات الباهرة التي تسجلها المقاومة في جنوب لبنان على العدو، ويحاول من خلال سيمفونيته تعبئة الجماهير العربية لدعم وحماية المقاومة، يقول " نزار " : ما يجرى في الجنوب هو الشمس، وكل ما يجري على امتداد الوطن العربي عتمة، ما يجري في الجنوب هو الحقيقة، وكل ما عداه غزوات إذاعية وحروب دنكشوتية لا يموت فيها أحد سوى الشعب العربي منذ ١٩٤٨ المقاومة الجنوبية الآن هي الفرح الحقيقي في تاريخنا المضرج بالحزن، وأهم ما في المقاومة الجنوبية أن الاستشهاد فيها صار معادلاً للحياة، وأن المقاتل الجنوبي صار يتزوج الموت كأنه يتزوج حبيبته، كل ما أرجوه أن تبقى المقاومة في الجنوب محتفظة بنضارتها وشبابها، وأن تبقى الثورة ثورة، فللدم ثقافة، واعتقد أن حركة المقاومة الجنوبية ستكون مصدر ثقافتنا الجديدة، ومصدر كل إبداع جديد، وشعر جديد، وموسيقى جديدة، ولكني لا أريد أن تصبح المقاومة الجنوبية مثل (قميص عثمان) يلبسه أنصاف الموهوبين، أو أرباع الموهوبين، من عنده شيء بمستوى المقاومة الجنوبية فليقله، وإلا فنرجوه أن يستريح ويريح " (٣٠ : ٤٥٥ – ٤٥٦). يقول " نزار ": عن المقاومة الجنوبية التي دافعت عن شرف الأرض وكرامة العروبة :

سميتك الجنوب

يا لابساً عباءة الحسين

وشمس كربلاء

يا شجر الورد الذي يحترف الفداء

يا ثورة الأرض التقت بثورة السماء

يا جسداً يطلع من ترابه

قمح الأنبياء

• •

سيذكر التاريخ يوماً قرية صغيرة

بين قرى الجنوب

تدعى معركة

قد دافعت بصدرها عن شرف الأرض

وعن كرامة العروبة

وحولها قبائل جبانه

وأمة مفككة.. (٢٨ : ١- ٣)

رفض الإرهاب :

في أعقاب انهيار الاتحاد السوفيتي، بحث الغرب بقيادة الولايات المتحدة عن عدو جديد، وتمثل هذا العدو في عدد من الدول والمنظمات والجماعات والأفراد الذين يرفضون المشروع الأمريكي الصهيوني للهيمنة على منطقتنا والعالم، وكانت صفة الإرهاب هي التهمة الجاهزة، لكل منَ تسول له نفسه معارضة المشروع الأمريكي الصهيوني " وروج

الإعلام الغربي بصورة كبيرة لفكرة أن المنطقة العربية تمثل ذروة الإرهاب، وطرحت الولايات المتحدة مجموعة من المبادرات تحت بند تشجيع الديمقراطية في الشرق الأوسط، وربطت مساعداتها الخارجية بجهود مكافحة الإرهاب في إطار رؤية استراتيجية للمنطقة العربية (٥ : ٧٧) ويلقى " نزار " الضوء على محاولات تزييف الوعي التي تقوم بها إمبراطوريات الإعلام الأمريكية والصهيونية بالربط بين أعمال المقاومة المسلحة المشروعة للاحتلال والإرهاب، فالإرهاب الحقيقي في رؤية " نزار " يتمثل في سرقة الأوطان ومصادرة البيوت، وبيع الأطفال، وانتهاك المقدسات، وتجريف الأرض، واقتلاع الأشجار، وبناء الأسوار العنصرية العازلة. يقول " نزار " في قصيدة " منشورات فدائية ":

لقد سرقتم وطناً
فصفق العالم للمغامرة
صادرتم الألوف من بيوتنا
وبعتم الألوف من أطفالنا
فصفق العالم للسماسرة
سرقتم الزيت من الكنائس
سرقتم المسيح من منزله من الناصرة
فصفق العالم للمغامرة
وتنصبون مأتماً
إذا اقتحمنا مستعمرة
إذا خطفنا طائرة.. (٤٥ : ١٠٢ – ١٠٣)

ويحاول نزار في خطابه توعية الجماهير بالممارسات الإرهابية التي تمارسها الجرافات الإسرائيلية ضد الشعب الفلسطيني من قتل للحياة، ومحو للذاكرة التاريخية للشعب الفلسطيني، وتعد على المقدسات المسيحية والإسلامية، ويؤكد أن المقاومة الفلسطينية الشجاعة هي سر بقاء ووجود الشعب الفلسطيني، فهو مع تلك المقاومة حتى لو وصفت بالإرهاب. يقول " نزار " في قصيدة " أنا مع الإرهاب " :

متهمون نحن بالإرهاب

إذا رفضنا موتنا بجرافات إسرائيل

تنكش في ترابنا

تنكش في تاريخنا

تنكش في إنجيلنا

تنكش في قرآننا

تنكش في تراب أنبيائنا

إن كان هذا ذنبنا

ما أجمل الإرهاب.. (٣٣ : ٤)

ويحاول نزار تعبئة الجماهير العربية لترفض وتقاوم ما تمارسه إسرائيل من إبادة يومية للفلسطينيين تحت سمع وبصر المجتمع الدولي ومجلس الأمن، كما يستهجن " نزار " استخدام أمريكا حق النقض الفيتو ضد أي قرار يدين إسرائيل، ويتساءل هل تعتبر المقاومة الشجاعة لأطفال وشعب فلسطين إرهاباً، إذا كانت الإجابة بنعم فنزار مع الإرهاب. يقول :

متهمون نحن بالإرهاب

إذا رفضنا محونا

على يد المغول.. واليهود.. والبرابرة
إذا رمينا حجراً
على زجاج مجلس الأمن الذي
استولى عليه القياصرة
متهمون نحن بالإرهاب
إذا رفضنا أن نفاوض الذئب
ونمد كفنا
لأمريكا.. (٣٣ : ٥)

ويستمر نزار في قصيدة ((أنا مع الإرهاب)) في تعرية وفضح الأكاذيب التي تروجها قوى الهيمنة العالمية ؛ خاصة تصور الإمبريالية الأمريكية لما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين الشمال والجنوب – والعالم العربي في قلبه – حيث يتم تزييف وعى الجماهير من خلال صك مفاهيم ملتبسة الدلالة، مزدوجة المعايير عند التطبيق مثل "محاربة الإرهاب " و " حقوق الإنسان " و " أسلحة الدمار الشامل " و " حماية البيئة " و " محاربة المخدرات " و " ارتكاب جرائم ضد الإنسانية " واعتبار كل ذلك ذريعة للتدخل في شئون البلدان التي لم يتم تطويعها لقبول الهيمنة الأمريكية. يقول " نزار " :

أنا مع الإرهاب
إن كان يستطيع أن ينقذني
من قيصر اليهود
أو قيصر الرومان
أنا مع الإرهاب
مادام هذا العالم الجديد

مقتسماً ما بين أمريكا.. وإسرائيل
بالمناصفة !!!

• •

أنا مع الإرهاب
إن كان مجلس الشيوخ في أمريكا
هو الذي في يده الحساب
هو الذي يقرر الثواب والعقاب

• •

أنا مع الإرهاب
مادام هذا العالم الجديد
يكره رائحة الأعراب

• •

أنا مع الإرهاب
مادام هذا العالم الجديد
يريد ذبح أطفالي
ويرميهم للكلابْ
من أجلِ هذا كله
أرفع صوتي عالياً
أنا مع الإرهاب
أنا مع الإرهاب..		(٣٣ : ٨ – ٩)

خامساً : مقاومة الاستبداد

يطرح استبداد بعض نظم الحكم في البلاد العربية علامات استفهام كبرى ؛

خاصة بعد رحيل الاحتلال الأجنبي المباشر، وتسلم حركات وأحزاب التحرر الوطني السلطة، والتي يفترض أنها وسيلة الجماهير في تحقيق أمانيها في الحرية والعدل والمساواة ؛ إلا أن الصورة كما يراها نزار تختلف عما يفترض ؛ فالإنسان العربي يعاني من الكبت والقهر والسبب في رأي " نزار " يكمن في استبداد الحكام. يقول " نزار " : " العصر العربي الحالي أردأ عصر شهدناه، والسبب أن بعض الحكام يتصرفون بمصير الجماهير دون تفويض منهم ؛ فالحاكم العربي يعتبر نفسه المطرب الأول، وصاحب الصوت الأجمل، لذلك فحياتنا نشاز بنشاز.. لأن الشعب وهو صاحب الصوت الأحلى والأرخم ممنوع من الغناء بأمر عسكري لا يقبل الاستئناف ولا التمييز " (٣٠ : ٦٤٢) وحاول " نزار " في خطابه الشعري تثوير الجماهير ضد الاستبداد السياسي ومخاطره، لعلها تنتفض فتهدم أسطورة الحاكم الإله من المشهد السياسي العربي، وتزيل دولة القمع.

١- مقاومة تأليه الحاكم :

لعل نقطة التماس بين دائرتي السياسي والديني هي نقطة ذوبان الفروق البنيوية بين طبيعة الدولة، وطبيعة الدين في الوعي العربي ذوباناً تتداخل معه آليات الفعل المختلفة، بحيث يصبح الزعيم في النهاية انعكاساً مباشراً لهيمنة الروح الإلهي على معطيات الواقع كافة، وهو ما ولّد عن طريق انحراف التأويل فكرة " البطل المطلق " الذي لا يخطئ؛ لأنه قوى ملهم وصادق وبصير وعادل، وبوصفه الواحد الذي يتجسد فيه المجتمع إرادة وهدفاً بما هو أهل له من الثقة والتسليم (٥٩ : ٣٣٩) ويشير " نزار" إلى التأثير المدمر " للحاكم الإله " المتجسد في صورة إنسان، ويعتبره السبب الرئيسي في كوارثنا الحقيقية. يقول " نزار " على لسان الحاكم الإله مخاطباً الجماهير في قصيدة "

السيرة الذاتية لسياف عربي " :

أيها الناس
لقد أصبحت سلطاناً عليكم
فاكسروا أصنامكم بعد ضلال واعبدوني
إنني لا أتجلى دائماً
فاجلسوا فوق رصيف الصبر
حتى تبصروني.. (٤٣ : ١٢٥)

ولقد طرح نزار تحليلاً نفسياً للطاغية ينطوي على كثير من الفهم العميق للطغيان والقهر، فكل طاغية معجب بنفسه، مفتون بها، وتاريخ الطغيان هو في نفس الوقت تاريخ عشـق الـذات، حيث ينظـر الطاغيـة إلى ذاتـه باعتباره الأول والأعدل والأجمل. يقول " نزار " منفراً الجماهير من صورة الحاكم الإله، وعلى لسان الطاغية :

أيها الناس
أنا الأول والأعدل
والأجمل من بين جميع الحاكمين
وأنا بدر الدجى وبياض الياسمين
وأنا مخترع المشنقة الأولى
وخير المرسلين.. (٤٣ : ١٢٥)

ويرسم " نزار " في قصيدة " السيرة الذاتية لسياف عربي "، صورة كريهة للحاكم الإله الذي يتمسك بكرسي الحكم دون تفويض حقيقي، ودون اعتبار لرضى الجماهير وخياراتها، وذلك على أمل أن تتقزز الجماهير العربية من تلك الصورة، التي تُمتهن فيها

حقوقها، فتهب مطالبة بسقوط الطغاة. يقول " نزار " :

كلما فكرت أن أتركهم

فاضت دموعي كغمامة

وتوكلت على الله

وقررت بأن أركب الشعب

من الآن.. إلى يوم القيامة..   (١٢٨-٤٣:١٢٩)

وفي قصيدته " هوامش على دفتر الهزيمة "، والتي كتبها بعد غزو العراق للكويت، وهزيمة الجيش العراقي أمام قوى التحالف، يرسم " نزار " عدداً من اللوحات التي تشهد على الجرائم التي يرتكبها الحاكم الإله في حق أمته، حيث تتوالى الهزائم، وتذبح الوحـــدة، ويعـــم الخـــوف، ويبقى الحاكـــم الإله متشبثاً بكرسي الحكم، ويهدف " نزار" من خلال لوحاته الشعرية رسم صورة سلبية للحاكم الإله لعل الجماهير العربية تنتفض فتتخلص من تلك الصورة المسيطرة على جانب من المشهد السياسي في الدول العربية. يقول " نزار " :

في كل عشرين سنة

يأتي إلينا نرجس عاشقٌ لذاته

ليدعي أنه المهدي والمنقذ

والنقي والتقي والقوى

والواحد الخالد

والحكيم والعليم والقديس

والإمام

• •

في كل عشرين سنة
يأتي إلينا رجل مقامر
ليرهن البلاد والعباد والتراث
والشروق والغروب
والأشجار والثمار
والذكور والإناث
والأمواج والبحار
على طاولة القمار

• •

في كل عشرين سنة
يأتي إلينا رجل معقد
يحمل في جيوبه أصابع الألغام

• •

في كل عشرين سنة
يجيئنا مهيار
يحمل في يمينه الشمس
وفي شماله النهار
ويرسم الجنات في خيالنا
وفجأة.. يحتل جيش الروم كبرياءنا
وتسقط الأسوار.. (٤٧ : ٧٥-٨٣)

ويحاول " نزار " أن يضع الجماهير العربية أمام مسئولياتها، عن استمرار واقع

القهر والظلم حيث دأبت الجماهير على قبول الذل والمهانة والتعذيب، دون أن تثور، مما جعل المستبد يستمرئ الطغيان. يقول " نزار " :

هل النظام في الأساس قاتل ؟
أم نحن مسئولون
عن صناعة النظام؟ (٤٧ : ٧٧)

ويحاول نزار توعية الجماهير بالدور الذي تقوم به الطبقة الحاكمة في صناعة الحاكم الإله ؛ حيث تلتقي مصالحه والطبقة المسيطرة عند استغلال الجماهير، ونهب ثروات الأمة، فالحاشية السيئة حول الحاكم من رجال السلطة والساسة وخدم القصر يرون في تأليه الحاكم مصدراً يستمدون منه قوتهم، وسطوتهم، ويعرض " نزار " تلك اللوحة الشعرية ؛ لعل الجماهير العربية تنتفض فتهدم مجتمع القهر، وتؤسس مجتمع الحرية. يقول " نزار " في قصيدته " السيرة الذاتية لسياف عربي " :

منذ أن جئت إلى السلطة طفلاً
ورجال السرك يلتفون حولي
واحد ينفخ نايا.. واحد يضرب طبلاً
واحد يمسح جوخاً.. واحد يمسح نعلاً
منذ أن جئت إلى السلطة طفلاً
لم يقل لي مستشار القصر " كلاّ "
لم يقل لي وزرائي أبداً لفظة " كلاّ "
لم يقل لي سفرائي أبداً في الوجه " كلاّ "
لم تقل لي إحدى نسائي في سرير الحب " كلاّ "
إنهم قد علموني أن أرى نفسي إلهاً

ولن أرى الشعب من الشرفة رملاً

فاعذروني إن تحولت لهولاكو جديد

أنا لم أقتلكم لوجه القتل يوماً

إنما أقتلكم.. كي أتسلى.. (٤٣ : ١٣٨-١٣٩)

ويحاول " نزار " توعية الجماهير لترفض وتستهجن ممارسات الظلم والقهر التي يقوم بها الحاكم الإله الذي تملأ تماثيله الميادين والساحات. يقول " نزار " رافضاً ومستهجناً تلك الصورة في قصيدة " هوامش على دفتر الهزيمة " :

هل يقطعون النخل في بلادنا

ليزرعوا مكانه

للسيد الرئيس غابات من الأصنام

لم يطلب الخالق من عباده

أن ينحتوا له

مليون تمثال من الرخام.. (٤٧ : ٧٩)

ويؤكد المعنى السابق قول " نزار " في قصيدة " إلى أين يذهب موتى الوطن " :

ولكنهم.. قرروا أن نموت

ليبقى النظام

وأعمام النظام

وأخوال النظام

وتبقى تماثيل مصنوعة من عجين.. (٣٨: ٦٠٣)

٢- دولة القمع

لقد أفرد " نزار مساحة كبيرة في خطابه، عرض فيه للتأثيرات المدمرة للاستبداد السياسي على حياة الجماهير العربية، وحاول " نزار " أن يرسم صورة قاتمة لدولة القمع،

على أمل أن يعي الإنسان العربي حجم ما يمارس عليه من ظلم، وقمع، وعنف وترويع واعتقال، ومحاربة في الأرزاق، فينتفض ليهدم ويغير هذا الواقع المر، ولكثرة ما قدمه " نزار " في هذا الجانب ستعمد الدراسة لقصيدته " تقرير سري جداً من بلاد قمعستان " للتعرف على موقف " نزار " من دولة القمع، يقول معرفاً بدولة القمع :

هل تعرفون من أنا ؟
مواطن يسكن في دولة (قمعستان)
وهذه الدولة ليست نكته مصرية
أو صورة منقولة عن كتب البديع والبيان
فأرض قمعستان جاء ذكرها
في معجم البلدان
وأن من أهم صادرتها
حقائب جلدية
مصنوعة من جسد الإنسان
الله.. يا زمان..		(٤٠ : ٣١)

ويحاول نزار تعرف حدود دولة القمع ؛ فإذا بها تمتد لتشمل كل الوطن العربي من شمال أفريقيا إلى الخليج العربي، فالإنسان العربي – في رؤية نزار – يعيش في سجن كبير، محصور بين شواطئ القهر وشواطئ السحل وشواطئ الأحزان، وحكام دولة القمع يفتقدون الشرعية ؛ لأنهم ورثوا هذه الدول عن آبائهم ؛ فهم يمارسون العنف والظلم والاستبداد ضد الرعية ويصادرون الحريات بالوراثة ويحاول " نزار " استثارة غضب الجماهير بتركيزه على مظاهر دولة القمع، لعلهم يتحركون لاستبدالها بدولة الحرية والعدل والكرامة الإنسانية. يقول " نزار " :

هل تطلبون نبذة صغيرة عن أرض (قمعستان)
تلك التي تمتد من شمال أفريقيا
إلى بلاد نفطستان
تلك التي تمتد من شواطئ القهر إلى شواطئ القتل
إلى شواطئ السحل، إلى شواطئ الأحزان
وسيفها يمتد بين مدخل الشريان والشريان
ملوكها يقرفصون فوق رقبة الشعوب بالوراثة
ويفقأون أعين الأطفال بالوراثة
ويكرهون الورق الأبيض، والمداد، والأقلام بالوراثة
وأول البنود في دستورها
يقضي بأن تلغى غريزة الكلام في الإنسان
اه.. يا زمان.. (٤٠ – ٣٢)

وفي إطار محاولات " نزار " المستمرة لبناء الوعي النقدي، تصبح توعية الجماهير بالممارسات السلبية لدولة القمع ضرورة ملحة، فمصادرة الحريات، واستفحال القمع يقع على قمة الممارسات السلبية لدولة القمع، فدخول المرحاض، وطلوع الشمس، وصياح الديك، ورغبة الزوجين، تلك الأمور الطبيعية تحتاج في دولة القمع إلى تصريح إلى قرار من الحاكم. يقول " نزار " منفراً من هذا الواقع :

هل تعرفون الآن ما دولة قمعستان ؟
تلك التي ألفها.. لحنها
أخرجها الشيطان
هل تعرفون هذه الدويلة العجيبة ؟

حيث دخول المرحاض يحتاج إلى قرار
والشمس كي تطلع تحتاج إلى قرار
والديك كي يصيح يحتاج إلى قرار
ورغبة الزوجين في الإنجاب
تحتاج إلى قرار
وشعر من أحبها
يمنعه الشرطي أن يطير في الريح
بلا قرار.. (٤٠ : ٣٤)

إمعاناً من " نزار " في رفض دولة القهر، يعلن صراحة دون مواربة العصيان، ويقدم المبررات التي جعلته يتخذ هذا الموقف، لعله يقنع الجمهور بالانضمام إليه والتحرك للتخلص من استبداد دولة القمع. " فنزار " يتخذ موقفه الرافض باسم الجماهير العربية التي يمارس عليها المستبد صنوف العذاب، من قلع للأسنان، إلى انتزاع للأجفان، وصولاً للتذويب في حامض الكبريت. يقول " نزار " :

من أجل هذا أعلن العصيان
باسم الملايين التي تساق نحو الذبح كالقطعان
باسم الذين انتزعت أجفانهم
واقتلعت أسنانهم
وذوبوا في حامض الكبريت كالديدان
باسم الذين ما لهم صوت
ولا رأى

ولا لسان

ساعلن العصيان.. (٤٠ : ٣٩)

المبحث الرابع : خاتمة وتصور

أولاً : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن عرض أهمها فيما يلي :

١- أكدت الدراسة أن الأدب رافد تربوي يصعب تجاهل دوره، وأن الشعر آلية تربوية بتلقيه وتذوقه بما يحمله من قيم ورؤى، ومشاعر وأخيلة، وصور مجازية، وأن الأديب فاعل ثقافي، ومرب يمكنه تجسيد أحلام الجماعات الخاضعة في الخلاص من مجتمع القهر ؛ بتضمين نصوصه الأدبية معايير وقيم ثقافة المقاومة، والتي تعبر عن أشواق الجماهير الخاضعة في التحرر والعدل، والديمقراطية والمساواة.

٢- كما أكدت الدراسة أن تربية المقاومة تمثل محور ارتكاز رئيس لإبداع " نزار خاصة بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧ ؛ حيث انطلق في موقفه المقاوم من رؤية إنسانية ترفض الظلم والقبح والاستغلال، والاستبداد والبشاعة والتخلف، وتؤكد الإيمان العميق بالإنسان، وبقدرة الجماهير على تغيير أوضاعها، وهدم مجتمع القهر، وأن الوعي والنظرة الناقدة طريق الجماهير الخاضعة لفهم تناقضات مجتمع القهر لتغييره.

٣- أوضحت الدراسة امتلاك " نزار " رؤية نقدية، ضمنها خطابه وحاول من خلالها تبصير الجماهير العربية بسلبيات المجتمع الأبوي المسيطر في البلاد العربية إدراكاً منه أن تربية المقاومة، والممانعة الثقافية، وتثوير الجماهير أمور تحتاج إلى إثارة صراع سياسي حول السلطة، والتحرر الاجتماعي، بما يتطلبه ذلك من وعي نقدي،

وعمل جماعي مخطط.

٤- توصلت الدراسة إلى اعتماد " نزار " ثلاث فرضيات أساسية لتربية المقاومة هي : الخلخلة والهدم، وبث الأمل في التغيير. كما أوضحت الدراسة أبعاد تربية المقاومة التي تضمنها خطاب " نزار "، وتمثلت في مقاومة مظاهر التخلف، ومقاومة التطبيع ودعم الممانعة الثقافية، ومقاومة التجزئة ودعم الوحدة العربية، ومقاومة المحتل الأجنبي، ورفض الاستبداد.

ثانياً : تصور للمهام التربوية التي يمكن للأدباء من خلالها بناء الإنسان المقاوم :

إذا انطلقنا من أن الساحة الثقافية في أي مجتمع هي ميدان صراع حقيقي بين الطبقات المهيمنة من جهة، وبين الجماعات الخاضعة والمهمشين من جهة أخرى، وأن لكل فريق مناصريه، من المفكرين والمثقفين والأدباء، البعض يدافع عن الطبقات المهيمنة، ويعمل على تسييد ثقافتها، وأيديولوجيتها، وإحكام سيطرتها لاستمرار الأوضاع، وإعادة إنتاج الهيمنة الثقافية، والاجتماعية والطبقية للجماعات المسيطرة، والبعض يدافع عن مصالح الجماعات الخاضعة محاولاً بالثقافة المقاومة، التي تعتمد في الأساس على ما يبذله المفكرون المقاومون، من جهود لخلخلة وهدم القيم والمفاهيم المنتمية للثقافة المهيمنة، وتأسيس شبكة أخرى من المفاهيم المقابلة تتبنى معايير وقيم ورؤى، وتصورات، وأشواق وأحلام الجماعات الخاضعة، ويعمل الأدباء والمفكرون المقاومون، على نشر ثقافة المقاومة في محاولة لحصار الثقافة المهيمنة، والسيطرة عليها، بإزاحتها، واستبدالها بثقافة الجماعات الخاضعة، ومن ثم السيطرة على السلطة في المجتمع، ووضع تلك الرؤى موضع التنفيذ.

في إطار هذا الصراع الثقافي تبدو أهمية ما يقدمه الأدباء بوصفهم فاعلين، وكطرف مهم من أطراف التربية اللامدرسية، في بلورة ثقافة المقاومة، ويمكن تحديد

المهام التربوية للأدباء المقاومين لدعم وبناء الإنسان المقاوم فيما يلي :

١- تحديد هدف مشترك يلتزمه الأدباء :

إن شرط خلخلة وإزاحة الثقافة المهيمنة، بما تتضمنه من قيم وتصورات ؛ أن يتفق الأدباء، وغيرهم من الفاعلين الثقافيين على هدف واضح ومحدد، ليصبح هذا الهدف هو الإطار العام الذي ينظم جهود الأطراف الفاعلة في بناء الإنسان باعتبارهم عناصر في منظومة واحدة، وبناء الإنسان المقاوم هو الهدف الرئيس الذي ينبغي أن يوجه إبداع الأدباء وغيرهم. إنه البوصلة المنظمة لاتجاه سير الأدباء، وسائر المشاركين، من أطراف التربية اللامدرسية، في شتى المجالات، بحيث تتعدد وتتنوع، لكن رغم تعددها وتنوعها تتشابه في الوظيفة أوفي الأداء أو في الغاية لتتلاقى آخر الأمر عند هدف واحد تتجه إليه وسائط الإبداع المختلفة صوتاً ولوناً وكلمة، لتجسد ماصدقات الإنسان المقاوم، الذي تسعى إلى تكوينه شتى الجهود. إنه الإنسان الذي يعي تناقضات مجتمع القهر، والذي يقهر الخوف في داخله، ويحارب الظلم والقبح والبشاعة، ويقدم في شجاعة وإيجابية لإقرار الحق والعدل والمساواة، والحرية والديمقراطية.. وتأسيساً على وحدة الهدف يمكن للشرائح المقهورة، والجماهير الخاضعة أن يمتلكوا قيماً، ومعايير، وتصورات، ورؤى مقاومة تؤهلهم لخوض حرب فكرية وثقافية وأيديولوجية ؛ قد يتمكنون خلالها من السيطرة على الثقافة المهيمنة ومحاصرتها بما فيها جهاز الدولة، وهنا يتجلى الدور الذي يمكن أن يسهم به الأدباء مع باقي الفاعلين الثقافيين على مستوى بلورة الوعي النقدي للجماهير، وقيادة وإدارة الصراع الأيديولوجي والاجتماعي ليتأكد أن الأدب بوصفه رافداً تربوياً يمكنه أن يسهم في بناء الإنسان المقاوم القادر على تحرير نفسه والآخرين.

٢- الارتباط بالواقع والتبصير بمشكلاته :

في إطار الصراع الأيديولوجي بين الجماعات المسيطرة، والجماهير الخاضعة يصبح السيطرة على الوعي جوهر هذا الصراع ؛ حيث تسعى الطبقة المسيطرة إلى

تزييف وعي الجماهير من خلال ما تمارسه ثقافة الهيمنة من تعمية وتجهيل بالأسباب الحقيقية بمشكلات الواقع ؛ فحالة التردي والتخلف والفقر والسلبية التي تحياها الجماهير الخاضعة لا يتم ربطها بالظلم، واللامساواة والاستغلال، والتفاوت الطبقي والقهر الاجتماعي، إنما تتم التعمية بطرح أسباب وهمية تربط مشكلات الجماهير بالتكاسل، وقلة الجدية، ورفض السعي لتحسين الوضع، أو إرجاع الأسباب لما يتمتع به أفراد الطبقة المسيطرة من فروق في الذكاء الفطري.

وتحاول الجماعات الخاضعة من خلال ثقافة المقاومة التي يطرحها ويؤكدها أطراف التربية اللامدرسية، وفي مقدمتهم الأدباء، تبصير الجماهير بصور اللامساواة والقهر الكامنة في المجتمع، والربط بين القهر والظلم ومعاناة الجماهير في الحياة اليومية، وتبصير الجماهير بالقوى الاجتماعية، المستفيدة من هذا الواقع، وبالأساليب التي تستخدمها القوى المسيطرة، لتزييف وعي الجماهير، وتبدو حيوية ثقافة المقاومة مرهونة بقدرتها على بث المعرفة الصحيحة الدقيقة بحقائق الأمور، لإكساب الجماهير قدرة الحس بالواقع ؛ لتعرف طبيعة تناقضاته، وعلى نحو يُكَوِّن الوعي النقدي الذي يحول وعي الجماهير إلى سلوك فعلي يتضمن عملاً مؤداه تغيير الواقع الظالم.

٣- التنوير وبث الأمل في التغيير :

يُعد التنوير الشرط المبدئي الضروري لأي تغيير، ومهمة الأدباء هي العمل على بناء إرادة التغيير لدى الجماهير، ونجاح مهمة الأدباء مرهون بأن يتولد في قلوب الجماهير اقتناع بأهمية الجديد المطلوب، وإرادة ترغب من تلقاء نفسها أن تستبدل قيم الطبقة المهيمنة المتمثلة في الظلم والاستغلال، والاستبداد، والإقصاء والتهميش، والمسخ والتشويه، والكامنة في صدور الجماهير، بمجموعة أخرى من القيم الجديدة المرتبطة بثقافة المقاومة، ومصالح الجماعات الخاضعة.

ومهمة التنوير التي يقوم بها الأدباء بوصفهم مربين وفاعليين ثقافيين تضيء ولا ترغم، إنها التزام بالحق يرونه ثم يعلنونه. إنها جوهر الالتزام بقضايا الجماهير العادلة التي لا مناص للأدباء من الاضطلاع بها.

والتنوير وسيلة الأدباء لبث الأمل باعتباره قيمة جوهرية تحتاجها الجماهير لمواجهة الجهود التي تبذلها القوى المسيطرة لدفع الجماهير إلى اليأس والتشاؤم كوسيلة لتثبيط الهمم، والإبقاء على الوضع حفاظاً على مصالحها.

وإبداع الأدباء يجب أن يحمل الأمل، والتفاؤل، والاستبشار للجماهير، ليتأكدوا بأن التغيير أمر ممكن، وأنهم قادرون على إحداثه، وأنهم قطعوا شوطاً في طريق التغيير، وأنهم أوشكوا على التخلص من مجتمع القهر ؛ فالأمل أو التفاؤل شعور تتجاوز من خلاله الجماهير الحاضر إلى مستقبل أفضل ؛ تحققه الجماهير بالعمل والجهد المخطط؛ فبث الأمل المشرق أنسب للجماهير الخاضعة من اليأس والقنوط، ومن هنا يمكن للأدباء أن يسهموا في بناء إرادة التغيير.

٤- الحث على التعاون والمشاركة الإيجابية في التغيير :

يعد التعاون والمشاركة الإيجابية مرتكزين أساسيين لبناء إرادة التغيير لدى الجماهير الخاضعة ؛ فقدرة الجماهير على التغيير ليست مجرد حاصل جمع طاقات الأفراد؛ بل هي تزيد عن ذلك بالتعاون والمشاركة الإيجابية، أو قد تنقص بالتناحر الهدام، ولدعم هذه المهمة، يجب أن يتوجه إبداع الأدباء، لتنمية إرادة التعاون والمشاركة الإيجابية بين الجماهير ؛ أي تنمية الرغبة فيهما، والاتجاه الإيجابي نحوهما؛ بحيث يصبحان جزءاً من ضمير الجماهير الخلقي، يتوجهون لممارسته من تلقاء أنفسهم.

فالأدباء كفاعلين ثقافيين يمكنهم دفع الجماهير لتطوير صور لمقاومة ثقافة الهيمنة، بإشاعة روح ثقافة التعاون والمشاركة الإيجابية، لتصبح قيماً حية تمارسها الجماهير في إنجازها مراحل التحرير الاجتماعي كما يمكنهم توضيح مخاطر السلبية

والأنانية والاتكالية، على المصلحة العامة، والمصلحة الشخصية وتنمية وعي الجماهير بقيمة الفعل الإنساني، وأهمية العمل الجاد لتغيير أوضاع مجتمع القهر كما يمكنهم تعريف الجماهير بمجالات المشاركة ؛ بإلقاء الضوء على ما وصلت إليه أوضاع مجتمع القهر من تردٍ.

المراجـــــع

١-أحمد تاج الدين (٢٠٠١) : نزار والشعر السياسي، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.

٢-أحمد عز الدين (٢٠٠٣) : مشروعية الإمبريالية الفاضلة في ضرب الاستبداد الوطني، صحيفة الأسبوع، العدد ٣٢٣، ١٢ مايو.

٣-أحمد يوسف أحمد (٢٠٠٣) : ثقافة الهزيمة، مجلة الهلال، عدد مايو.

٤-أنيثالاوسوف، وستيوارت هالفورد (٢٠٠٤) : إشعال نار الشك " التحالف ومليارات النفط "، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٠٦، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، أغسطس.

٥-جينفيرل. ويتسور (٢٠٠٤) : تشجيع الديموقراطية ومكافحة الإرهاب، مجلة الثقافة العالمية، العدد ١٢٥، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يوليو / أغسطس.

٦-حامد عمار (١٩٩٣) : تقديم كتاب، دراسات في علم الاجتماع التربوي، تأليف عبد السميع سيد أحمد، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٧-حمدي علي أحمد (١٩٩٥) : مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٨-رمزي سليمان (٢٠٠٤) : السياسة النفطية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٠٥، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، يونيو.

٩-ساطع الحصري (١٩٩٠) : آراء وأحاديث في الوطنية والقومية، سلسلة التراث القومي، الأعمال القومية لساطع الحصري، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

١٠-سامي محمد نصار (٢٠٠٥) : قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، تقديم، حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١١-سعيد إسماعيل علي (١٩٩٥) : فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو.

١٢-سمير عبد الوهاب الخويت (٢٠٠٠) : الاتجاهات الحديثة في دراسة علم الاجتماع التربوي، في " المنهج الاثنوجرافي في البحوث التربوية "، الندوة العلمية الثالثة، قسم أصول التربية، كلية التربية بكفر الشيخ.

١٣-شاكر النابلسي (١٩٩٨) : طريق العرب إلى النهضة، بيروت، المنارة للنشر.

١٤-شبل بدران وحسن البيلاوي (١٩٩٧) : علم اجتماع التربية المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٥-شوقي جلال (١٩٩٨) : اليسار العربي وسوسيولوجيا الفشل، عالم الفكر، المجلد ٢٦، العددان ٣/٤، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير / يونيو.

١٦-عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣) : دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٧-عبد الفتاح إبراهيم تركي (٢٠٠٠) : تربية ما بعد الحداثة، من أين ؟ وإلى أين ؟، القاهرة، دار المحروسة للنشر.

١٨-عبد المنعم تليمة (١٩٩٧) : مقدمة في نظرية الأدب، سلسلة كتابات نقدية، العدد ٦٧، القاهرة، الهيئة المصرية العامة لقصور الثقافة.

١٩-عصمت سيف الدولة (١٩٨٦) : عن العروبة والإسلام، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

٢٠-كمال أبو ديب (١٩٩٦) : اللحظة الراهنة للشعر، مجلة فصول، العدد ٥٨، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢١-محمد إبراهيم المنوفي (٢٠٠٠) : المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي، مجلة عالم التربية، العدد الثاني، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، أكتوبر.
٢٢-محمد برادة (٢٠٠٢) : هل للأدب قواعد، مجلة فصول، العدد ٥٨، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢٣-محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) : دراسات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٤-محمود أمين العالم (١٩٩٣) : ملاحظات أولية حول الثقافة العربية والتحديث، مجلة الوحدة، العدد ١٠١ / ١٠٢، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، فبراير – مارس.
٢٥-__________ (١٩٩٦) : الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، ط٢، القاهرة، دار المستقبل العربي.
٢٦-مصطفى حجازي (٢٠٠٥) : التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط٩، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
٢٧-مصطفى سويف (٢٠٠٢) : نحن والمستقبل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢٨-نزار قباني (١٩٩٢) : قصيدة : السمفونية الجنوبية الخامسة.
http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabani.html.(13/06/23).
٢٩-______ (١٩٩٣) : العصافير لا تطلب تأشيرة دخول، الكتاب الثالث والثلاثون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٠-ــــــــ (١٩٩٣) : لعبت بإتقان وها هي مفاتيحي، الكتاب الرابع والثلاثون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.
٣١-ــــــــ (١٩٩٣) : ما هو الشعر، الكتاب الثاني والثلاثون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.
٣٢-ــــــــ (١٩٩٥) : قصيدة المهرولون.
http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabbani4.html. (13/06/23).
٣٣-ــــــــ (١٩٩٥) : قصيدة، أنا مع الإرهاب.
http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabbani4.html.(13/06/23).
٣٤-ــــــــ (١٩٩٨) : قصيدة بلقيس، في " الأعمال الشعرية الكاملة " ط٢، الجزء الرابع، بيروت، منشورات نزار قباني.
٣٥-ــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة، ديوان، قصائد مغضوب عليها، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
٣٦-نزار قباني (١٩٩٩) : قصيدة التأشيرة، ديوان قصائد مغضوب عليهم، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
٣٧-ــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة النقب، ديوان، تزوجتك أيتها الحرية، في " الأعمال السياسية الكاملة " الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٨-ـــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة إلى أين يذهب موتى الوطن، ديوان هوامش على الهوامش، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٩-ـــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة حلم وحدوي، ديوان تزوجتك أيتها الحرية، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤٠-ـــــــــ (١٩٩٩): قصيدة تقرير سري جداً من بلاد قمعستان، ديوان قصائد مغضوب عليها، في " الأدغال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤١-ـــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة قرص الأسبرين، ديوان قصائد مغضوب عليها، في " الأعمال السياسية الكاملة " الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤٢-ـــــــــ (١٩٩٩) : قصيدة هجم النفط مثل ذئب علينا، ديوان قصائد مغضوب عليها، في "الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤٣-ـــــــــ (٢٠٠٢) : قصيدة السيرة الذاتية لسياف عربي، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٤-ـــــــــ (٢٠٠٢) : قصيدة المهرولون، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٥-نزار قباني (٢٠٠٢) : قصيدة منشورات فدائية على جدران إسرائيل، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٦-ــــــــ (٢٠٠٢) : قصيدة هوامش على دفتر النكسة، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٧-ــــــــ (٢٠٠٢) : قصيدة هوامش على دفتر الهزيمة، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٨-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة إفادة في محكمة الشعر، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤٩-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة الحب والبترول، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٠-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة الوصية، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥١-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة جريمة شرف أمام المحاكم العربية، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٢-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة جميلة بو حريد، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٣-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة خبز وحشيش وقمر، في" الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٤-ــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة رسالة جندي في جبهة السويس، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٥-ـــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة طريق واحد، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٦-ـــــــــ (دون تاريخ) : قصيدة فتح، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٧-نزار قباني (دون تاريخ) : قصيدة قراءة على أضرحة المجاذيب، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٨-ـــــــــ (دون تاريخ) : قصتي مع الشعر، الكتاب التاسع والعشرون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء السابع، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٩-وليد منير (٢٠٠٤) : النبي المهزوم بين ماضي اليوتوبيا وصيرورة الواقع، قراءة في مرثية للعمر الجميل لأحمد عبد المعطي حجازي، مجلد فصول، العدد ٦٤، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، صيف.

60- Burbules Nicholas and Rupert Berk, (1999): Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits, In: Thomas Popkewitz and Lynn Fendler (ed). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, New York and London, Rout ledge.

61- Everett Reimer, (1975): School is Dead, In: Alternatives in Education, England, Penguin Education Specials.

62- Henery A. Giroux, (2001): Theory and Resistance in Education, Towards a Pedagogy for The Opposition, Reuised and Expanded Edition, London, Bergin & Garvey.

63- Martin Carnoy, (1982): Education, Economy and The State, In: Michael W. Apple. Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and The State, Routledge & Kegan Paul, London.

64- Michael Young F. D. (1973): Curriculum and The Social Organization of Knowledge, In: Richard brown (ed). Knowledge, Education, and Cultural Change, Tavistock Publications, London.

65- Mike Haralambos, and Martin Holborn, (1990): Sociology Themes and Perspectives, 4 Edition, HarperCollins Publishers, London.

66- Oxford Dictionary, (2000): Sixth Edition, Edited by, sally wehmeier, oxford university press.

67- Paulo Freire, (1970): Pedagogy of The Oppressed, In: http://www.Marxists.org/subject/education/freire/pedagogy/index.html

68- Pierre Bourdieu (1973): Cultural reproduction and Social Reproduction, In: Richard Brown (ed), Knowledge, Education, and Cultural Change, Tavistock Publications, London.

69- Raymond Morrow A. and Carlos Albertio Torres, (1998): Education and The Reproduction of Closs, Gender and Race Responding to The postmodern Challenge. in: Carlos A. Torres. Sociology of Education Emerging Perspectives, New York Press.

الخطاب التربوي عند الشاعر أمين الديب

أ.د. عصام الدين هلال *

الخطاب بشكل عام بنية مفاهيمية حاكمة لاتجاه فكري معين مصاغة في بنية لغوية تميز طبقة من يصدر هذا الخطاب ، أي أن الخطاب ينتمي لإيديولوجية الطبقة التي ينتمي إليها صاحبه ، والإيديولوجية " نسق قيمي حاكم يوجه سلوك طبقة ما خلال أداء دورها التاريخي.

وارتباط الإيديولوجيا بالطبقة لا يعني عدم وجود إيديولوجيا للمجتمع ككل ، ولكن لكل مجتمع إيديولوجيته التي تعبر عن المساحات المشتركة بين إيديولوجيات طبقاته من منطلق الوحدة مع الاختلاف ، والحوار في سياق الإيديولوجيا أمر عسير ، لذا فالاعتقاد في المرتكزات الإيديولوجية يصل إلى حد الدوجما . فالإنسان يمكن أن يقدم حياته فداء لما يعتقد فيه ، وفي الحروب تستخدم المعتقدات الإيديولوجية لتحويل فكر المقاتلين إلى دوجما دونها الحياة ، فيقبلون على الحرب بصلابة وجسارة حيث يجدون في ممارستها معنى لحياتهم يجب تحقيقه حتى لو كان الثمن هو الموت .

وإذا عرفت الطبقة بأنها شبكة من العلاقات الاجتماعية التي يكونها أفرادها الذين يشغلون نفس الموقع من البنية الاقتصادية السياسية القائمة في المجتمع فإن الإيديولوجيا تعكس هذا الموقع الاقتصادى السياسى كما يعكسها الخطاب بشكل عام .

ومن هذه المرتكزات التي يقوم عليها الخطاب الإيديولوجي يبنى الخطاب التربوى المصاحب لأن وظيفة التربية هنا أن تنشر وتسود القيم الحاكمة لهذا الخطاب

---

* كلية التربية ، كفر الشيخ

الإيديولوجي (القائم على الوحدة في إطار الاختلاف) في فكر أفراد المجتمع . فيقفون بذلك في صف واحد مع القائمين على الحكم في المجتمع . وبذلك يستمد الحكم شرعيته من خلال سيادة الخطاب التربوي المشايع له . ففي سياق الفكر الاشتراكي ، على سبيل المثال ، يسود مشروعه الحضاري معززا للمفاهيم التي تعكس الإيديولوجيا التي ينطلق منها : الاشتراكية ، الطبقة ، الصراع الطبقي ، التأميم ، الملكية العامة ، دكتاتورية البروليتاريا ، الشمولية ، الضرورة التاريخية ، المادية التاريخية، الثورة ، الشرعية الثورية ، وحدة القوى الثورية ، العدالة ، الكفاية ، التوافر ...الخ كلها مفاهيم ومرتكزات جديدة سعت المشروعات الحضارية الاشتراكية نحو سيادتها ، فيتحول المجتمع من مجتمع رأسمالي إلى مجتمع اشتراكي . وإذا كانت وحدة العمل قرينة وحدة الفكر ووحدة الوعي فإن الخطاب التربوي الاشتراكي يستهدف تحقيق هذه الوحدة في الوعي ، فيكتسب المجتمع الاشتراكي شرعيته .

يعرف التفكير الجدلي أن البناء يتضمن الهدم في آن واحد ، فبناء المجتمع الاشتراكي يعني هدم مرتكزات المجتمع الرأسمالي ، إيديولوجيا في مواجهة إيديولوجيا ، وخطاب تربوي في مواجهة خطاب تربوي ، فاكتساب المجتمع الاشتراكي لشرعيته من خلال نظمه التربوية يعني سلب المجتمع الرأسمالي لشرعيته .وفي سياق المجتمع الرأسمالي فإن إيديولوجيته تقوم على مفاهيم معينة مثل ؛ اقتصاد السوق ، الملكية الخاصة، الخصخصة ، إنتاجية الفرد ، الجودة ، التميز ، التفرد ، الربحية ، الشراكة ، الليبرالية ، الشرعية الدولية ، التعددية ، السلام الاجتماعي ، الندرة ....الخ . وهي أيضا مرتكزات تبنى في مواجهة مرتكزات أخرى .. وينبني على هذه المرتكزات الخطاب

التربوي الذي يقود عملية التغيير الاجتماعي وتنتظم هـذه المرتكـزات الفكـر والـوعي الجماهيري سعيا نحو وحدة العمل .

وما أحوجنا _ في أيامنا الراهنة لتلمس خطانا الإيديولوجية ، حتى نـتمكن مـن تحسس خطانا التربوية حيث يموج العالم اليوم بالكثير من التغيرات التي عصفت بالثوابت التي استقرت طوال فترة الحرب الباردة بين قطبي العالم .

وعند حدوث التغيير في النظام السياسي في بلد من البلدان ، فإن الحكم الصـاعد (إذا اكتسب الشرعية الجماهيرية بدرجة تمكنه من تولي مقاليد الحكم ، وإذا كان لديه من الوعي ما يؤهله لحمل مهمة مستقبلية) يبدأ في بناء مشروعه لقيادة المجتمع وفق أهدافـه التي تطابقت مع نداءات التغيير التي طالما نادى بها الشعب .

ولا ينشأ هذا المشروع من فراغ ، ونحو فراغ ، فهو يعي ذاته عبـر الآخـر ، والآخر مشروع مواجه مهما كانت مدى شرعيته ، الآخر المنسحب بعد التغيير ، والآخر في أحزاب المعارضة فيتعامل المشروع مع الآخر بكل صوره وفي مواجهـة المشـروع المنسحب ، يسعى المشروع الصاعد نحو إزالة مفردات هذا المشروع المتبقية على الساحة السياسية بسبب قوى القصور الذاتي ، إذ أنه من المستحيل أن نتصور أن القاموس اللغوي الذي ساد الخطاب الشعبي في ظل الحكم السابق ، والذي شكل جانبا من ثقافـة الشـعب . سيختفي من أفواه ومعتقدات الجماهير بمجرد ظهور مفردات الخطاب الصاعد ، يقتضـي الأمر وقتا كبيرا حتى يمكن إنجاز هذه المهمة .

ويمكن خلال حوار الخطاب الحالي مع " الآخر " تصور أربعة اتجاهـات عنـد استخدام الحكم الصاعد لمفرداته اللغوية المختلفة عند بنائه لمشروعه :

١) قد يتفق الخطاب الصاعد مع بعض مفردات الخطاب المنسحب ، فيسعى إلى تثبيتها وحمايتها .والمفردة هنا لها شكل ولها مضمون . فالحرية مفردة لغوية لها شكل ، ولها مضمون أما مضمونها فيتمثل في استقلال الإرادة ، فإذا ما اتفق النظام الصاعد مع النظام المنسحب في مفردة الحرية ، شكلا ومضمونا .حافظ عليها وحماها .

٢) ولكن عادة ما تتفق أنظمة كثيرة في شكل المفردة ، أما في مضمونها فالأمر يختلف كذلك قد يتفق الخطاب الصاعد مع إحدى مفردات الخطاب المنسحب ، ولكنهما يختلفان في مضمونها . كمفردة الديموقراطية على سبيل المثال، فنجد لكل نظام سياسي مفهوما مستقلا لمعنى الديموقراطية ، البعض يراها في حرية التعبير والرأي ، والبعض يراها في مدى التغير الذي ينشأ للفرد من إشباعه لأكثر حاجاته الممكن إشباعها ، أي أن ترتكز الديموقراطية على الجانب الاجتماعي العام أكثر من الجانب السياسي . بل قد يهمل البعض حرية إبداء الرأي في سبيل توافر معيشة اقتصادية أكثر أمانا للإنسان ، قد يرى جانب ثالث أن الديموقراطية تعني مدى توافر فرصة الفرد في المشاركة في بناء القرار السياسي في أمته .كما أن توافر هذه الفرصة يرتبط ارتباطا كبيرا بمدى توافر الضمانات الاقتصادية التي تمكنه من الاستقلال في إبدائه لرأيه سواء أكان تلك في صورة التصويت في صناديق الاقتراع أم في إبداء رأيه في المحافل السياسية المختلفة ، سواء اهتم به الحكام أم اعتبروه نوعا من التنفس الذي يحل محل الانفجار السياسي في مواجهة حكم ظالم .

٣) أن يضع مفردات جديدة تماما وهي عادة ما تشكل جوهر المشروع مثل مفـــردة الخصخصة عند التحول من النظام الاشتراكي إلى النظام الرأسمالي .

٤) أن يسقط مفردات قديمة لتحل محلها المفردات الحاكمة الجديدة .فمصطلح الكيـــان الصهيوني " كان هو المصطلح الشائع في أدبيات الثورة الفلسطينية ، أما مع بدء المفاوضات مع الإسرائيليين حل محله مصطلح " إسرائيل " ومع صعود النظـــام الرأسمالي بعد سقوط الاتحاد الســـوفييتي أصـــبحت الإمبرياليـــة ، ودكتاتوريـــة البروليتاريا من المفردات التي انسحبت من خطاب السياسة الدولية . وفي مصـــر _ على سبيل المثال _ حلت الشرعية الثورية محل الشرعية الدستورية التي كانت مستخدمة قبل قيام ثورة يوليو ، وفي فترة حكم الرئيس السادات حلت الشـــرعية الدستورية محل الشرعية الثورية ، وتدعم وجودها بعد تولي مبارك للحكم .

والجماهير إذا رضيت تغيير الحكم فإن مفردات الخطاب الجديد لن تسود ما لم تبذل جهود متكاملة لاحتواء الخطاب الشعبي له ، والفجـــوة بـــين مـــا يســـتهدفه المشروع الجديد وبين ما هو كائن على أرض الواقع هي فجوة تربويـــة فـــي المقـــام الأول .

وإذا كان الخطاب مرآة تعكس قيما ، فإن الوظيفة القيمية للتربية تتمثل في :

١) سحب قيم النظام القديم التي فقدت حمايتها لتغير نظام الحكم .

٢) الإبقاء على بعض القيم التي لم تفقد وظيفتها بعد .

٣) طرح قيم النظام الجديد ، لتسييدها بين أفراد الشعب ، دعما للمشروع النهضـــوى الذي يتبناه .

وفي النهاية نجد أن الخطاب التربوي منظومة مفاهيمية تختص بتداول الخبرة وتواصلها الانتقائيين بين أفراد الطبقة التي تنتمي إليها هذه المنظومة .وهذه المفاهيم ترتكز عليها عمليات التنشئة الاجتماعية والتثقيف والعلوم النفسية .

والأدب بشكل عام والشعر على وجه الخصوص نمطان من اللغة التي تنمو وتتجسد مع مرور المجتمعات المختلفة بأزمات مفصلية، أو عمليات تحول جارفة في تاريخها .وبشكل جدلي تنمو الأعمال الجمالية خلال حركة المجتمعات لأنها تمر بعمليتين متناقضتين في آن واحد ؛ التأثر بالواقع والنظر نحو مستقبله من ناحية ،وخلق الوعي الذي يشارك فيه، ويقود إلى، تغيير هذا الواقع .والعمليتان هما عمليتا سلب لهذا الواقع وإيجاب لواقع جديد .

والتربية في هذا الشأن نمط من الهندسة الاجتماعية ، التي تغير بنى اجتماعية معينة تمارسها كل الوسائط التربوية عامة ، والتعليمية على وجه الخصوص وكل وسيط من هذه الوسائط التربوية له آلياته التي يحقق بها الخطاب التربوي الذي يتبناه ، والأدب قوة تربوية تشارك في عملية الهندسة الاجتماعية التي يمارسها أفراده من أجل ترسيخ ومناصرة مشروع حضاري ومواجهة مشروع حضاري مضاد .. فهو كما يشار في حديث العامة إحدى قوى الضغط الاجتماعي لتحقيق أهداف الجماهير التي تتبنى مشروعها الحضاري ، وإذا كانت الهندسة الاجتماعية عمل تربوي من الدرجة الأولى فإن الأديب يصبح مهندسا اجتماعيا ، ولكل أديب إيديولوجيته التي تعبر عن موقفه الاقتصادى السياسي الذي يوجه عمله كمهندس اجتماعي ، ويصبح الأمر أكثر وضوحا إذا قلنا بأن الأديب هو أديب أزمة اجتماعية ،

فالأدب عبر التاريخ يكتسب قوته من فترات الأزمات التي مرت بها الشعوب على وجه الأرض . وبشكل جدلي يدور الحوار بين الإيديولوجيا التي يتبناها الأديب والإيديولوجيا السائدة فيقوم الأديب بممارسه عملية سلب للإيديولوجيا السائدة من أجل لحظة إيجاب يتكون فيها المركب الناتج عن الحوار بين الإيديولوجيتين ، وأداة الأديب في ذلك هي منظومته الأدبية بما تكون منها من صور جمالية تستثير الفكر والواقع نحو توجه جديد تدعو له، ويمكن اعتبار ذلك التعريف الأدبي ، وبالتالي يمكننا تعريف الخطاب الشعري ، بأنه نمط من اللغة يقوم على بناء من الصور الجمالية ذات الجرس الجميل يعبر عن إيديولوجية الطبقة التي ينتمي إليها الشاعر .

والتاريخ يعزز هذا الحكم عبر مراحله المختلفة . وفي العصور الوسطى والحديثة يكشف لنا التاريخ الدور الكبير الذي قام به الأدباء والفلاسفة والمفكرون بشكل عام ، في قيام الثورة الفرنسية ، والدور الكبير الذي لعبه " مكسيم جوركي " و " تولستوي " و" برخت " في دعم الثورة الروسية والتحول الاشتراكي نفسه . كما نجد الدور التاريخي الذي لعبته الفلسفة الوجودية عبر مسرح " جان بول سارتر " وغيره من الفلاسفة الوجوديين مثل " فرانسوا ساجان " و" ألبير كامي " ويؤكد ذلك أيضا دور الشعراء التاريخي في الأزمات التي مرت بها المجتمعات البشرية ، تتدفق في التاريخ المصري أشعار عبد الله النديم ومحمود سامي البارودي ، والمنفلوطي وأحمد شوقي وبيرم التونسي ، ونجيب سرور ، وصلاح عبد الصبور وصلاح جاهين، وأمل دنقل ، وفؤاد حداد ، وعبد الرحمن الخميسي ، وعبد الرحمن الشرقاوي ومحمد عفيفي مطر ، وفاروق جويدة وأحمد فؤاد نجم ، والأبنودي .. وهذه الأسماء

كان لها دورها التاريخي في توجيه دفة العمل الوطني في مصر ، وظهـرت علـى السطح .

بالإضافة إلى هذه الأسماء توجد أسماء مهندسين لجتماعيين آخرين لم تكتب لهم الشهرة البالغة التي وصلها الشعراء سابقو الذكر منها محمد خليفة التونسي من زمرة العقاد الأدبية وشاعر السويس عطية عليان وفي شعر العامية يظهر دور الشاعر " أمين الديب " كشاعر جوال ، حمل الكلمة وسافر بها عبر فيافي وقفار مصر يقرر فيها مسئولية كلمته في سلب الواقع الذي تعيش فيه والدعوة لبناء مشروع حضاري ينتمي إليه، وهو المشروع الحضاري الناصري الذي انطلق منذ خمسينيات القرن الماضي ، ولا زالت كلمته تحمل نفس قوة المسئولية التي يتبناها ويسعى نحو تحقيقها .

لقد نشرت له عدة دواوين تعكس انشغاله الكامل في دفة العمل الوطني ممارسا عمليتي السلب والبناء .

والشاعر خلال هذا التحول ينطلق في نظمه من مشروع حضاري قد يتفق مع التحول القائم أو يخالفه ، وبالتالي فهو تربوي في عمله بقدر ما تخدم مفرداته المشروع الحضاري الذي ينتمي إليه .

وشاعرنا أمين الديب ، الفلاح الذي ولد بريف مصر وجال بشعره فيافي وقفار مصر (مكانيا) والمشروعات الحضارية التي توالت على مصر (زمانيا) ، وكان صاحب مشروع حضاري نما عبر سنين عمره التي بدأت عام ١٩٣٧ ومازالت نابضة بالحياة حتى هذه الساعة .

نشرت للحاج أمين الديب خمسة دواوين لا تحمل كل شعره ، لذلك فالباحث تناول كل أعماله المنشورة وغير المنشورة بحيث مده الشاعر بكل أعماله ، ومن بين ما لم ينشر الكثير من الأعمال التي تشارك بالفعل في كشف مشروعه الحضاري الذي تبناه منذ بدأ كتابة الشعر في الخمسينيات من القرن الماضي .

عن مسئولية الكلمة التي يقدمها يقول ،

يا رب		واجعل كلامي صاروخ
يا رب اجعل كلامي شفا		يوصل لكل مكان
بلسم على الحيان		ويهد وكر الوحوش
واجعل كلامي فرح		م الإنس أو م الجان
ما يجيش وراه أحزان		والمغرورين اليهود
واجعل كلامي قمر		أعداء بني الإنسان
في الضلمة للحيران

ويقدم ديوانه " إيه معنى إن الحجر بيخوف المحتل " قائلا :

من قلبي باكتب كلمتي
وباحس إن الكلمة طالعة
من صميم قلبي أمانة في ذمتي
وباحس إن الكلمة ضي كبير
منور دنيتي
وإن كانت الكلمة		الكلمة دي هي أنيس الغُرب
تعبر عن شعور قلبي		والمتغربين

ولأدقق فيها ألقى منيتي
قلمي بيكتبها قوام
آهي هي دي الكلمة
الكلمة هي المروحة
للتعبانين العرقانين
الكلمة هي المرتبة
للتعبانين الشقيانين

الكلمة دي هي الشفا
للعيانين

الكلمة ؛ مش قلنا
وقالوا وقيل وقال
والكلمة مش شتمة
بتطلع م اللسان
الكلمة مش نفاق
عشان ذوي السلطان
وإن كانت الكلمة
ماهيش خالصة
لوجه الواحد الديان
ملعونة دي الكلمة
ومقطوع اللسان

في هاتين القصيدتين تتضح ملامح مشروعه الحضاري عندما يؤكد وقوفه إلى جانب " للتعبانين العرقانين " و " التعبانين الشقيانين " و " العيانين " و" المتغربين " وهي تتم دون " شتيمه " أو " نفاق للسلطان " وهي " لوجه الواحد الديان " ، وهو بذلك يعكس إيمانه بالحرية الحضارية الملتزمة بتعليمات الله سبحانه وتعالى ، ففي ذلك يتضاءل أمر القوة التي ترغم البعض على النفاق ،فالحرية كل الحرية للإنسان مع الإنسان في إطار من العبودية لله ،ويوجه نقده للكلمة غير الحرة ويصب عليها اللعنات ، كما يعتبر كلماته صاروخا للمقاتل مقاتلا ضد خفافيش الظلام والوحوش في كل مكان ، ويعتبر أن اليهود

(وهو يعني هنا الصهاينة) أعداء لبني الإنسان ، وفي ذلك يعبر عن التوجه العربي لكلمته والتزامها بالوقوف ضد الصهاينة في كل نشاط يقومون به.

ويهدي ديوانه " إيه معنى إن الحجر بيخوف المحتل " إلى :

إلى شهداء الانتفاضة	فهم الفائزون
إلى الشعب الفلسطيني والشعب العربي	لعلهم يتوحدون
إلى فصائل المقاومة العربية	لعلهم يصمدون
إلى حاكم الولايات المتحدة وحكام العالم	لعلهم يعدلون
إلى اليهود وكل شعوب العالم	لعلهم يعرفون
إلى الذين ينحنون للدولار الأمريكي	لعلهم يفيقون
إلى الخائفين والمرتعشين والمتشككين	لعلهم ينتفضون

وفي هذه المقدمة المعاصرة يتكشف مشروعه الحضاري الذي يكشف :

١) مناصرة الفلسطينيين كأصحاب حق .

٢) تكبير جهود الفلسطينيين في نضالهم ضد الصهاينة .

٣) تأكيد دور المقاومة العربية .

٤) عدم الانحناء للهيمنة الأمريكية وسطوة الدولار.

٥) العدل في العلاقات الدولية .

٦) تأكيد أهمية الكفاح ورفض التشكك والخوف بين صفوف المناضلين .

ويؤكد بديوانه بالكامل على أهمية الانتفاضة _ وإن بدأت بالحجر _ طريقا للنصر .

كما يتصدر ديوانه " بكرة ح تبان الحقيقة " بإهداء يؤكد نفس المعاني السابقة .وهو باختصار _ في نهاية هذه المقدمة _ صاحب بناء قصصي درامي محكم . ويتميز بقدرة

فائقة على صوغ الحوار الفني الأخاذ . وتوزيعه في تضاريس مطولة في براعة خطيرة جدا بحيث يعكس بعفوية رجل الشارع – دون تكلف وتصنع – أبعاد المواقف والشخصيات ،وأرضية الحركة مع سريان ماء التشويق في صوره المنبسطة وأداته العبيري الأخاذ ، فلا يترك القارئ المنظومة إلا بعد أن ينتهي من قراءتها تماما ، ومن " عدوانية هذا الرجل أنه غزير الإبداع ،وإنه لم يهادن الفساد لحظة واحدة حتى الآن .

وشاعرنا اسمه بالكامل " محمد عبد الحسيب الديب " وشهرته التي يحبها " الحاج أمين الديب " .ولد بقرية " نكلا " التابعة لمركز امبابه بمحافظة الجيزة في اليوم الخامس من شهر إبريل عام ١٩٣٧ .

وعندما بلغ من العمر خمسة عشر عاما قامت ثورة يوليو عام ١٩٥٢ وفي هذا العمر ينضج ويشرق فيه كيانه النفسي والاجتماعي فإذا به يتفتح على ثورة ترفع شعارات الاستقلال من المحتل وإرساء عدالة اجتماعية والقضاء على الإقطاع ورأس المال المستغل وإقامة حياة ديموقراطية سليمة ، ثم دعم الاستقلال بناء جيش قوي يحمي الأمة المصرية من أعاديها . وعندما كان يقترب من عامه الخامس عشر صدر قانون الإصلاح الزراعي الأول في السابع من سبتمبر ١٩٥٢ . وكان هذا القانون بمثابة ضربة قوية لطبقة كبار ملاك الأراضي وعناصر الارستقراطية الزراعية التي سيطرت على مراكز السلطة في العهد الملكي [1] ولا يستطيع أحد أن يشعر بقيمة هذا القانون الثورة قدر المراهقين الذين كانوا يعانون من الإقطاع بنفوس مكسورة من ناحية ومتمردة من ناحية أخرى ،وإذا بهم يرون طاقة الفجر وقد تفجرت أمام أعينهم فتصبح نورا يتأجج ويضيء

---

[1] محمود عبد الفضيل : التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري (١٩٥٣ – ١٩٧٠) في تطور المسألة الزراعية في مصر ، (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٨) ص١٧

لهم طريق الحرية والعدالة الاجتماعية في آن واحد ويكتب الديب وقد بلغ من العمر سبعة عشر عاما قصيدة بعنوان " القضية هي هي " فقال للقاضي وهو يحاكم لتعديه على مياه ري البيه صاحب الستمائة فدان :

وحياة سعادتك
يا سعادة البيه
المية فايته على أرضي لأرض البيه
قام عقلي قالي ياعبده
ليه ما تسقيش ليه ؟
وأنا عندي فدان درة
أصفر وكمان عدمان
البيه بيسقي في عزبة
ستمائة فدان
لقيت غفير المساقي
بالعجل جاني
وراح ولخدني بشومة
جت على وداني
وهد وش القنا بالفاس
وسواني
وراح ولخدني على شيخ الغفر
على طول
....
إزاي تكسر أوامر من سعادة البيه

والله لازم أجيب لك تهمة ثابتة عليك

تدخل بها السجن

وتطلع حبابي عينيك

ما هو إنت غاوي المعاكسة

وانت من حالي

والمية طول عمرها ما تسريش

في العالي

فنظم شعرا يكشف عن معاناته مما كان يعيشه من ظلم للفلاحين وكيف كان الإقطاعيون يظلمون الفلاحين ظلما فادحا، شعرا متحركا تحركا موازيا لإنجازات الثورة ، حيث نبض قلبه مع المشروع الناصري ليؤكد حتى الآن انتماءه لهذا المشروع . ويقول :

والثورة ماشية وسارت من نجاح لنجاح

ومن هدفها تعيد الأرض .. للفلاح

والعامل اللي انظلم ..الظلم راح وانزاح

وبإذن واحد أحد الشعب إيد واحدة

ولنجليز يطلعوا أذلم احنا إيد واحدة

وبلتحاد والنظام والعمل تتحقق الأفراح

وفي عام ١٩٥٧ جرت انتخابات الاتحاد القومي وأفرزت الانتخابات مجلس أمة جديد فكتب يقول :

يا مجلس الأمة الجديد

الشعب كله بيك سعيد

يوم افتتاحك يبقى عيد

ونبقى أحرار كلنا

ياللا بقى نجيب النواب

وقول لهم انتو الأحباب

عايزين خطاكم تبقى صواب

وإوعوا تسيئوا ظننا

مفيش خواطر للأصحاب

وفلان تردوا في وشه الباب

علشان زمان كانوا النواب

يقولوا

مش من حزبنا

علشان كده كانوا مكروهين

واللي طردهم يبقى مين

جمال ..أبو العزم الزين

هو اللي جمع شملنا

وعندما بلغ من العمر إحدى وعشرين عاما .غنى للوحدة بين مصر وسوريا عام ١٩٥٨ بقوله :

البنا جاب طوبة

وشالها وحطها

خلاها تلزق

في الأساس جنب أختها

وضربها من فوق ضربتين

بالمسطرين

آدي الأساس
شايفين يا ناس
الطوبة جنب الطوبة تحمي بعضها
....
آدي الرباط
أدوا بثبات
العود بيسند عود
ورب الكون معين
ياشعبنا شعب العرب
فتح عينيك
يا شعبنا
سر التقدم بين إيديك
ياشعبنا
الوحدة قوة ونار
ترد اللي يعاديك
الوحدة تشريع السما
الوحدة فرحة الله عليك

وفي حديثه معي : يقول الحاج أمين الديب عن أعماله في فترة الستينيات :

في أوائل الستينيات كان العالم مهددا بحرب ذرية ، وكان العالم كله في صراع وحروب وتهديد بالحروب ، ففي قارة آسيا كانت حرب الهند والصين وأمريكا تهدد

الاتحاد السوفييتي بسبب أزمة الصواريخ الروسية في كوبا في بداية حكم " فيدل كاسترو " وبداية حكم " جون كينيدي "لأمريكا " وخوروشوف " للاتحاد السوفييتي .. وكذلك حرب اليمن وكانت عدن في قبضة الاحتلال الإنجليزي . وأفريقيا بها الكثير من الصراعات في الصومال ، والكونجو وجنوب أفريقيا .. فوق هذا وذاك كان الصراع بين الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة في الصعود إلى القمر ، فتخيل القمر يتحدث مع الكواكب التي حوله ككوكب الزهرة ونجم الليل ونجم العين اللذين لا يختفيان إلا بطلوع الشمس ودائما ما يتغنى بهما ابن البلد ويشكو لهما هجر حبيبته. وكانت هذه القصيدة .. وقصيدة أخرى وكأن الأرض تخاطب الإنسان ..

هاها
دي ضحكة كانت م القمر
فوق الجبال
رنت في أفريقيا
ورنت في الشمال
والعبد لله اللي سمعه لما قال :
شايف يازهرة
كل يوم بيموت رجال
في الأرض
الأرض مسكينة
بقت ساحة قتال
في الأرض مآسي في الهند
واقفة بالسلاح

ثم يقول :

وآدي المكن داير
بيصنع في السلاح
عاوزين يقاتلوا
عاوزين يحاربوا
م المسا .. حتى الصباح
وكأن موت الفرد
أصبح مستباح

وفي نفس السياق يؤكد فكره في قصيدة أخرى بقوله :

ليه يا ابن آدم بتنط شمال ويمين
وتبص فوق القمر وتقول أروحله منين
إن رحت ح يرجعك تاني ومش ح تعيش
مفيش مكان بالقمر للظلم والظالمين

وفي أوائل الستينيات شارك الحاج أمين في حرب اليمن مجندا فيقول :

وسمعت هاتف من بعيد
بيقول ياولاد اسمع لنا
والصوت ده جاي من الجنوب
بيقول خلاص احنا هنا
....
مات الإمام

وهرب الإمام
كان جاي يكمل قبرنا
خلينا قصره تراب
ومشينا فوقه بنعلنا
والثورة قايدة
قايده نار
في كل شبر في أرضنا

وفي قصيدة أخرى نظمها وهو يودع زملاء له مجندين معه في اليمن وجاءت الأوامر بالعودة إلى مصر :

بالأمانة تفوتوا ع الناس أجمعين
واخبروهم كلنا عال مبسوطين
منخافوش م النار
ولا المتسللين
وانتصرنا وخوضنا ألوان المعارك
وانتهت بالعار عروش كل الممالك
بس قاعدين لانجليز متربصين

مع هزيمة ١٩٦٧ وحدوث انتفاضة ٩، ١٠ يونيو حيث رفض الشعب الهزيمة وجدد ثقته في رئيسه " جمال عبد الناصر " ، واعتبر أن ما حدث إنما هو معركة في حرب وليس كل الحرب ، وأن النصر قادم لا محالة . وجال الحاج أمين كل الأماكن التي تتجمع فيها الناس شعبية وغير شعبية ، وراح بشعره يستنهض همم الجماهير بمختلف أعمارهم ، في المقاهي والأحياء الشعبية لمناهضة الفئات التي رأت أن اللحظة سانحة

لتصفية الحسابات مع عبد الناصر ورفاقه واستغلت ذلك لتثبيط همم الجمـــاهير ودب روح اليأس والهزيمة في نفوسهم . وكتب يقول :

ح اضرب وأخوض المعركة
من دار لدار
واحميكي م الوحشية يا حريتي
واحميكي م الرجعية يا اشتراكيتي
....
لو جبت مليون إسرائيل
على إسرائيل
وحياة عروبتي
ووحدتي
الكلمة صبحت كلمتي
والجولة صبحت جولتي
ويا إسرائيل
يا جولتي في ايدين اللصوص
جايلك حساب
وانتي اللي أدرى
يعني إيه معنى الحساب

وكان لحرب أكتوبر مفعول السحر مع كل الأدباء والشعراء في مصر والـــوطن العربي ابتعثت الشعراء والأدباء الناشئين ،وكانت نقطة انطلاق جديدة لكل قدامى الشعراء والأدباء نجد نفس التأثير تم مع شاعرنا ، فكما كتب من قبل عـــن القضـــية الفلســـطينية

وكشف عن استحواذها على جل تفكيره نجده يكتب القصة من بدايتها إلـى نهايتهـا فـي قصيدة واحدة تلخص موقفيه العقلي والوجداني حيث يشير إلى آثار النكسة فـي الشـعب المصري والعربي فعبر عن كيف حدثت النكسة ، وما موقف الشعب منها ، وكيف أعـد نفسه من جديد بإحداث تغيير جذري بالشعب المصري ، عسكريه ومدنيه وكيف كانـت الوحدة المصرية بين كافة طبقات المجتمع عاملا فعالا في إحداث النصر علـى إسـرائيل ومن خلفها الولايات المتحدة الأمريكية ، وأظهر في قصيدته هذا الارتباط القوي بينهما في مواجهة الأحلام والآمال والطموحات العربية ، وكيف كان هذا الارتبـاط يمثـل معـاداة مباشرة لكل دول العالم ومؤسساته الدولية المختلفة بالسيطرة المباشرة على قرارات مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة واستخدام حق الفيتو في مواجهة القرارات التـي يأخـذها فـي صف القضية العربية .

ومن يومها .. باعيش في هموم
وأقول مين دا اللي يتحمل
خطيئة عصر لانتهاكات
بداية عصر فيه القوة تتحكم
في سير حضارات
ودنيا ملبدة بغيوم
وأمريكا بتلقي اللوم
على الظالم وعالمظلوم
وزرعت إسرائيل فينا
وباركت حربها في سينا
وتديها السلاح ببلاش
وأحدث أسلحة ليها

وسيباها تحقق كل أطماعها

وعاوزة الكل يتبعها

وباركت كل خطاويها

وساعدتها في ضربتها

وروسيا واقفة تتفرج

وخافت من مواجهتها

ومجلس أمن بيطاطي

وصوت أمريكا في العالي

وصوت كل الأمم واطي

ولم ينس في قصيدته قرار الرئيس عبد الناصر بالتنحي وأن وقفة الشعب يومي ٩ ، ١٠ يونيو ١٩٦٧ خلف رئيسه كبداية لمراجعة الأمور وتصحيح وإزالة آثار العدوان ،لأننا شعب له حضارته التي تؤكد أنه سوف يستعيد أرضه ويحررها .

....

وماشي في شكل جيش جرار

وراح منشية البكري لناصر

راح له عند الدار

وقال يا جمال

لا بد تكمل المشوار

وخلال فترة النكسة لجتهد الشعب المصري في وقوفه مع القضاء على النكسة وكيف كان لأمن الدولة دوره في الوقوف أمام جهود الشعب في التعبير عن رأيه ومطالبته بالحرب فيقول

وبدأت تكتر الإشاعات
وبدأت تظهر الجماعات
دا إخواني .. ودا قومي .. ودا شيوعي
وبينهم كلهم خلافات
وأمن الدولة كان جاهز.. للعتقالات
تجاوز كل عرف ودين
ولا عامل حساب قوانين

ويرصد ما حدث لحظة قيام حرب أكتوبر نظم يقول :

وفي اليوم ده .. ومش حنساه
في يوم عشرة في شهر الصوم
وكان روعة
وحتة يوم
دخلت الأوضة بعد الظهر
أتمدد .. على سريري
وفي الأوضة .. مفيش غيري
ونفسي أنام
بقيت قلقان
وباتلفت لقيت دبان
مسكت منشه نشيته
ولسة حنام ....
لقيت هياجان
وكل الخلق بتكبر

كأنه أدان

ودا يعيط .. ودي تصوت

ودي تزغرد

وصوت تخبيط .. بشكل عبيط

وطبل وزمر متلخبط

بصوت زغاريد

لقيت رجلي واخداني ..

لبرة البيت

....

وبتصوير الحدث يقول :

اضرب اضرب خش وقابل

احنا حضارة مصر وبابل

واحنا مدافع وإحنا قنابل

واحنا وقود الطيارات

ياسادات ويا سادات

....

يا جمال جرحك حيطيب

جيشك داخل تل أبيب

روحك عايشة لسه معانا

واقفة ترفرف فوق في سمانا

بتقول اضرب وامح إهانة

علوزين شعر الطفل يشيب

جرحك يا جمال حيطيب

وفي استحضار للمعية الالهية يقول :

وقولنا يارب قوينا .. ونجينا

ونجي عيالنا عالجبهة

وفك الكرب

وتكفينا

وتكفي كل أهالينا

شرور الحرب

فرحت وقلت من قلبي

تعيشي يامصر

وصلينا .. صلاة الشكر والغايب

وصلينا صلاة العصر

وبعد انتصار أكتوبر مع السبعينيات وقيام الانفتاح الاقتصادي في مصر ثم حدوث الحربين الأمريكية العراقية الأولى والثانية وسقوط الاتحاد السوفييتي وظهور العولمة ثم وقوع أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠٣ . تفاعل الحاج أمين مع هذه الأحداث وتفجرت قريحته بزخم كبير من الشعر

وكانت له المواقف التالية :

أولا : على المستوى العالمي

١) كشف الهيمنة الأمريكية

والا بوش راعي السلام ولا قصدك تضرب الأفغان عموما

آه ياناري لو أشوفه
ولا عايز كل آسيا
كنت أقوله ع الحقيقة
بالخصوص شرق آسيا
شفت يابوش
قلت لما أعملها حجة
إنت ناوي تقضي ع الإرهاب صحيح
وانتقم م المسلمين
لو كلام الليل بزبدة
والنبي ما تنول مرادك
والنهار يطلع يسيح
مهما ح تطول السنين

٢) المواجهة المرتقبة بين اليهود وأمريكا

لأ يا بوش
ملعونين مطرح ما يمشوا
لأ يا بوش لم الجيوش
شفت تاريخهم في الخيانة
بطل الإرهاب شوية
دول عصابة ما يختشوش
واللي شوفته مش شوية
لأ يا بوش
وابتدي رتب حياتك
وابتدي إعرف عدوك
إسرائيل أكبر عدوك

٣) تحيز الأمم المتحدة

ياللي شكيت للأمم
قصدك تشتكي لمين
أمريكا ..
إنجلترا ..؟!.

٤) اليهود يحكمون أمريكا

المسألة مش بيت وبيوت
هم هناك أصحاب أملاك
هم هناك أصحاب عمارات
هم هناك أصحاب بلايين
وبأموالهم
هم هناك حكام أمريكا
وبأمريكا حكموا العالم

٥) الاستعمار الجديد

وانتوا سيطرتم وبنيتم
القواعد في الخليج
تبقى عاوز منه إيه
....

هي دي حرب الصناعة
والتجارة والسياسة.. والاقتصاد
كنت مش عارف سببها

٦) تجريم بن لادن .

أنا نفسي أقول كلمتين
لأسامة بن لادن
....
الدين ما هواش كده
إنت بقيت م العدا
....
وقالولي من غير مؤاخذة
أو بدون إحراج

اللي استفاد الموساد
من ضربة الأبراج
٧) اليهود صناع ١١ سبتمبر .
قولوا له في اليوم ده ليه
كل اليهود غابت ؟
ودي مش إشاعة
ولكن في الكشوف ثابت
مش شيء يحير
وشايف إنه أمر غريب
ما تقولش ليه الموساد
له يد في الترتيب ؟
٨) الحرب الأمريكية على الشعوب
يا مين يوصل كلامي لشعب أمريكا
وأقول لهم عن فضيحة بوش بمزيكا
وأقول لهم عن فضيحة بوش
ومين هو
أنا اللي أعرفه
ولازم أفضحه بقوة
القاعدة هو ..
وهو نفسه بن لادن

٩) رفض الإسلام للإرهاب .

أوصموا الإسلام بوصمة
إنه دين إرهاب ودين متخلفين
دمروا الإسلام في آسيا
وابتدوها بشرق آسيا
واحنا في فلسطين ندمر
والعرب مستسلمين

١٠) رفض صمت الشعوب .

ملعون أبو خاش السكات
ملعون أبو خاش السكات
ملعون أبو خاش السكات

ثانيا : على المستوى القومي

١) الوحدة العربية

استنهضوا كل الهمم.. من غير قمم
الثورة كبرى .. الثورة قايدة
قايدة نار
بصيت عليه
مين إنت قل لي في أي دار
قال في العراق .. في القدس
في الأردن يا جار
يا خويا نادي معايا بالوحدة
مافيش أوطان صغار

قوم شيل السلاح

واضرب وثور

خلينا نصنع لانتصار

٢) الانتفاضة

نظم الشاعر ديوانا بعنوان " إيه معنى إن الحجر بيخوف العدو " .." من وحي الانتفاضة " وهذا يعني أن الانتفاضة تمثل لـب وجـوهر الفكـر القومي عنده ، لقد سخر الشاعر من رؤساء وزراء إسرائيل على التوالي

يا باراك نفسي أشوفك

لو أراك

لأجل أقول متأسفين

للشيخ شارون

اللي دمر شعبنا في صبرا وشاتيلا

أصله واد خنزير

له ميت ألف حيلة

واحنا مش فاهمين حقيقته

جاتنا نيلة

لما راح القدس

كان رايح يصلي

قبل ما يروح ينام

والفلسطيني تملي

يظلمه يقتل السلام

وينادي بأعلى صوت
إلحقونا يا عرب
من دي اللئام

وفي هذا الجانب من المهم باعتباري أحد أبناء شعب السويس أن أقول : إن الهزيمة الصارخة التي سقط فيها القائد العسكري الذي لا يقهر (شارون) هي هزيمته من شعب السويس في معركة احتلال المدينة .. وتم ذلك يوم ٢٤ أكتوبر عام ١٩٧٣ حيث دخلت قواته إلى مداخل مدينة بورتوفيق من الساعة العاشرة صباحا حتى الرابعة عصرا ، وإذا بالمقاومة الشعبية وجنود الجيش الثالث والمدنيين العاديين في لحظة واحدة تقضي على الفلول التي دخلت المدينة ، ومع هذه المقاومة العنيفة توقف شارون عن محاولة احتلال المدينة مرة أخرى ، وهذه شهادة تاريخ حيث تحتفل السويس بعيدها القومي يوم ٢٤ أكتوبر من كل عام ، وهو يوم انتصارها على قوات شارون ، لقد تسلمت هذه القوات ٥٣ جثة لجنود إسرائيليين ضحايا هذا العدوان الفاشل .

والانتفاضة الأولى أيقظت وأعادت مولد الكثير من الشعراء ، سواء أكانوا شعراء المقاومة الفلسطينيين المشهورين أم شعراء الوطن العربي ، وأبرز هؤلاء الشعراء الشاعر العملاق نزار قباني .

٣) رفض الصلح مع إسرائيل

يا سادتنا		كلنا ممكن نضحي
يا قادتنا		إعلنوها بكل قوة
ارفضوا تهديد أمريكا		قولوا لأ للهيمنة
والتحيز لليهود		إحنا بيكم وانتوا بينا
ارفضوا كل التفاوض		يالله بينا
كسروا كل القيود		....

كسروها بكامب دافيد
خرجونا م الجمود
....
أبوه برضه .. باقول ياريت
ييقوا خالفوا كامب دافيد
والمعاهدة نمزعوها
والمعونة يمنعوها
ياسادتنا .. يا قادتنا
ارفضوا كل المعونة

يا ابني الخنوع والمفاوضة
فيها ذل وعار
إن عشت ح تعيش ذليل
وإن مت تلقى النار

٤) انتفاء العدل في النظرتين الأمريكية والإسرائيلية

وأنا افتكر من حقنا
نمسك في ادينا كلنا
نبلة وحجر
كلامي واضح يا غجر
آه يا غجر
. يا اللي انتوا عايزين
توقفوا نبلة وحجر
وتقولوا عنف
العنف أصبح عندكم
نبلة وحجر
آه يا غجر .. آه يا غجر
آه يا غجر

٥) رفض الصهاينة للسلام

الصهاينة حلمهم تدمير عالمنا

هم مش عايزين سلامكم أو سلامنا

بكرة يتأيد كلامنا

إن ضرب البنتاجون

كله من تدبير شارون

٦)رفض الفرقة العربية

وياما شوفنا تهديدات

مع إن جوة السجون

ألوفات

وكل يوم بيموت مئات

وكل يوم شكوى

وكل يوم قرارات

واحنا هنا

متكتفين .. أشكي لمين ولمين ولمين ؟

٧) الحق قوة .. الحق إيمان

الحق مهما اختفى

لا بد يوم ح يبان

الحق قوة وثورة

تفجر البركان

الحق ثورة على الظالم

خللي الإيمان مسكنك

والمستخبي يبان

٨) رفض اعتقاد الحكام العرب في الصلح مع إسرائيل

قعدنا ع المصطبة

نحكي في أحوالنا

عن عجز صاب العرب

والعجز حصلنا

والعجز واليأس بان

على وش حكامنا

بيفرطوا في الحقوق

معشمين في سلام

بين اليهود والعرب

عايشين على الأوهام

٩) رفض لا مبالاة العرب

فين السلام اللي هوة / والدور عليكم

في العراق والشام / ولعبة وانتوا عارفينها

أهل الفالوجة بتصرخ / ما أعرفشي إيه السبب

وانتوا سامعينها / ساكتين وبالعينها

كل المدن في العراق / هي العراق منكم

في عذابها وسايبينها / واللا انتوا ش منها ؟!!

وادمرت كلها
بعنيكوا شايفينها

١٠)رفض اتجاهات الإعلام العربي

قام رد محمود وقال
العيب على الإعلام
......
أنا قلت يبقى الأصول
علوز جهاز إعلام
......
لوعى كل الشعوب
وابدأ من الحكام
......
وملجمين الشعوب
بالشرطة والإعلام

١١) القدس درة العرب

والقدس مسرى النبي
للواحد الديان
قوم وانتفض واجهه
ولا يهمك
حتشوف مدى ذعرهم
والمستخبي يبان

١٢)الإيمان بقوانا الذاتية

شوف يا بوش
كل واحد له نهاية
مهما كان في جاه وقوة
وانت برضه لك نهاية
تبقى ليه عامل فتوة
ربنا هو اللي أقوى
يدي بعد الضعف قوة
والعليل يصبح فتوة
والقطط تصبح وحوش
البقاء لله يا بوش

١٣) عدم الثقة في الحكام العرب

باسم الشعب العربي بحاله
كل شبابه وكل رجاله
أو أطفاله
بابعت للحكام بالآتي
....
كتر خيركم .. مش عايزنكم
مش عايزينكم تخافوا علينا
بس سيبونا الكلب ياكلنا

وانتوا تهاجروا
أيها حته
والمصاريف والسكنى علينا
ونلبي لكم أي مطالب
بس سيبونا واحنا نحارب

١٤)العراق

هي العراق منكم
واللا انتوا مش منها ؟!
....
في كل يوم خبر عن مين
مسك صدام
وكان هو البطل في الحرب
كان مقدام
صانع تاريخ أمته ولا عمره
شط وخان
ولا خد فلوس العرب
في الحرب ضد إيران
عاوزينا نمشي لورا
ومقسمين العراق

شيعة وسنية
......
أما القضية اللي هي
عاوزة تضحية
وطن بحاله اتسرق
بشبابه وعياله
مفكوك ومقطع حتت
مستني شياله
وعصابة سارقه الوطن
وبينهبوا ماله
شايلينه من فكرهم
ومالوش أهمية

١٥) رفض التواجد الأمريكي في العراق

وقل له يا بوش
تاخد بترولي ما يعنيني

تشيل حكام ما يعنيني

لكن تقعد هنا في أرضي

عشان تقعد وتتذيني

وتصرف أهلي عن ديني

حافجر نفسي أنا وابني

وابن ابني

في ناسك واللي ح يجيني

وكل الدنيا لو تهلك

وموت اهلك ما يكفيني

١٦)الاستشهاد في سبيل الله

كلام ظاهر كرؤيا العين

بإن المولى سبحانه

بريء من عدو الدين

وسبحانه

أحب إلى من نفسي

ومن زوجتي وأولادي

ومن مالي وأجدادي

ومن أجله أموت نوبتين

وأضحي بنفسي وعيالي

وأسيب الدنيا للكافر

وأسكن أعلا عليين

ثالثا : على المستوى المحلي :

وعلى الصعيد الداخلي، حيث الإنجازات الروتينية والأحداث الروتينيــة ، يعــيش شاعرنا حياة مليئة بالصخب تنبض مشاعره مع نبض الحياة اليومية ومع الأحداث الكبــار ويضع يده على أول مظاهر الفساد الذي تعيشه الحيتان السياسية والاقتصادية المصــرية وذلك منذ صدور قانون استثمار رأس المال العربي والأجنبي عام ١٩٧٤ فيضـــع يــده وقلبه وعقله على إخفاقات كثيرة وإنجازات قليلة لا يلمس الشعب المصري آثارها حيــث يظل الفقراء فقراء ويزدادون فقرا ويركب مصعد الغنى الزائف فإذا به ينظم شعرا يكشف عن الجوانب السلبية أكثر مما يكشف عن الجوانب الإيجابية التي لا يفيد منها إلا القلة من أفراد الشعب المصري .

١) عظيمة يا مصر

وأغني لصنعة الصانع		مصر أم الإنسانية والحضارة
صناعة مصر		مصر للعالم منارة
وأغني لزرعة الفلاح		تدي ما تعرف خسارة
زراعة مصر		مصر أم لكل جنس وكل دين
وممكن كلنا نغني		مصر أم الفلاحين
أغاني النصر
عظيمة يا مصر
عظيمة يا مصر
عظيمة يامصر

٢) وحدة الشعب المصري

عظيمة يا مصر		عزم حديد
يا حكامنا		ونرفض كل تهديدهم

إيدينا في إيديكوا قدامنا ومهما يكونوا من قوة
نجدد دعوة التوحيد ح نكسر كل قوتهم
وندعوا للجهاد تاني وح نبيدهم
بفكر جديد قرارنا يبقى بإيدينا
نعيد للأمة أمجادها ومش بيدهم

٣) الاكتفاء الذاتي

ما زال عندي شادوف جدي وننسج توبنا بإيدينا
أطلعها وأقول عدي بقطن أبيض
ومدي زي ما تمدي وزي الفل
وتروي أرض عطشانة وأغني غنوتي للكل
تخليها سنابل قمح ....
وتطفي النار خللي ما النيل على زندك عرق
وتطفي الغل خللي أكلك يبقى
من مزرعة إيديك
ونرفض كل معونتهم خللي لبسك كله
من صنعة إيديك
ونضرب كل خططهم حط مصر الغالية
دايما بين عينيك
ونقطع هدمة لابسينها وابتدي رتب حياتك من جديد
هدوم الذل

٤) مصر الفلاحين

قلت إني فلاح وشاعر
أي وقت وأي عصر

يعني شاعر
....

بالغلابة اللي زيي ..
هم دول الفلاحين

من عموم الفلاحين
والكلام ده له معاني

أهل مصر الطيبين
هم دول المخلصين

يعرفوه المسئولين

وانتي عارفة الفلاحين

هم مصر أصل مصر

هم ناسها وهم جيشها

٥)ضد الدكتاتورية

وملجمين الشعوب
وقالوا فيه أمن دولة

بالشرطة والإعلام
لم بيعرف أبوه

٦)الديموقراطية

وبصراحة مصر سمعت

بس يعني نفسي أقول له

وطي صوتك

مصر فيها انتخاب

....

واستفتاءات كلها

باللوز محشية

وأهو برضه اسمه انتخاب

من حضرة النواب
ونتيجته مضمونة طبعا
مية في المية
أهم شيء لنتخاب
ويكون بحرية
لازم تروح تنتخب
من غير شعور بالخوف
من غير كسوف الكرامة
عاوزة تضحية
ما تطلبوش حقكم
وروسكوا محنية
دا لنتخاب مسئولية

٧) دور المثقفين

كل اللي قلته تمام
عاوزين رجال الأدب
والفن والإعلام
هم الجيوش اللي تطلع
في الصفوف قدام
وتعيد خطابها الثقافي
فيه دفاع وسلام

٨) رفض الانفتاح والاستثمار الأجنبي

بس قل لي ازاي ح يسرق للبنوك ويقدموه
قال له شوف بعد فترة
لما بيجي جاي لبلده بالخديعة والرشاوي
يبقى صايع يشتري منا المصانع
يكتبوا له صاحب مصانع من فلوسنا في البنوك
يبقى جاي آخر قيافة ....
والكلام يبقى بقلاطة إيه جرى لها .. والبنوك
مرة تانية باللطاقة عايشة في متاهة
واحنا ناس آخر هيافة قل وكمل قل كمــان خيبــة
البنوك
والكبار بيعظموه قل كمان .. لا فض فوك

٩) رفض التدخل الأجنبي

ديك تشيني قال سلامة ابن إبراهيم
واد لئيم
يبقى فعلا واد لئيم

١٠) زيف الانتخابات

قل وخلص هو فين الواد سلامة ؟
واللا فين حزب الغلابة ؟
عقل بالك قال يا واد لم الغلابة
تبقوا حزب الأغلبية

وبسلامتك .. تبقى ح تشكل حكومة

....

واحنا ح نقشر بطاطس

واللا نصبح محكومين

١١)ضد التطبيع

في مقدمة إحدى قصائده ، يقول :

مرات مرسي معرية شعرها ورافعة إيديها للسما وبتدعي وتقول يا رب لخرب بيت كل مطبع وعميل لإسرائيل ويتم عياله يا رب وابتليه بأخطر الأمراض وبتقول يا رب شتت شملهم وفرق جمعهم كل العملاء والمطبعين أعداء العرب والمسلمين .

١٢)توقع الضربة الأمريكية لمصر

بكرة ييجي الدور علينا

والديب تقتل صاحبها

ياما حذرنا وقلنا

قلنا طور

قالوا احلبوه

١٣) السلام بالكلام

هي دي .. السلام ما بقاش سلام

السلام بقى بالكلام

السلام يافطة عشان دكان حلاقة

السلام يافطة عشان دكان جزارة

والّلا يافطة باسم شارع
اسم شارع والّلا حارة
يبقى فين هو السلام ؟
والّلا فين هو الأمان ؟

١٤) مقاطعة الأعداء اقتصاديا

قل لابنك يالّلا بينا
احنا وانتم والحكومة
ونقولها بحس عالي
للعرب والمسلمين
اللي جاي قطران وطين
اقطعوا كل التعامل
لليهود والأمريكان
اطردوهم من بلادكم
واقطعوا البترول كمان

١٥) معاناة الفلاح :

خليتني أكره مهنتي
خليتني أخلع هدمتي
وطاقيتي
وبعت أرضي للورش
تعملها طوب
وركبت عربية
.....

معنى الكلام هملت أرضي

وبعتها ونحتها

ونسيت زراعة القمح

وزراعة الشعير

بعت الجاموسة وبنتها

بعت الحمير

بقى عندي ورشة من الحريم

وعيال كثير

وتقول لي نظم أسرتك

من بعد ما فات الأوان

١٦) التعاون والقطاع العام والفلاحون

التعاون بينا احنا

واللا تقصد مين ومين ؟

اقصد انتم والحكومة

والقطاع العام وكل الفلاحين

يعني مين

يعني انتم

احنا مين

انتوا مصر

١٧) تزييف إرادة الشعب

آه يا ناري لو يكون الانتخاب حر فعلا
كنت تبقى رئيس علينا
هي دي الحرية فعلا
الرئيس منا وعلينا
شاب مسلم
شاب واعي
والكلام دخل مزاجي

١٨) أثر الانفتاح على المرأة الريفية

ترفض معيشة أهلها
ترفض أوامر ربها
ترمي الحياة والانتماء ورا ضهرها
تقطع جذورها بنفسها
أوعز لها
ازاي ح تعرض لحمها
وتبان مفاتن جسمها
من صغرها .. لأعلىْ خصلة في شعرها

١٩) رفض الانفتاح

في الانفتاح .
على رأي صاحبي ولنبطاح
وفتحنا مصر سداح مداح
ونسينا حي على الكفاح

والشعب محكوم بالسلاح
اتلخبطت كل الأمور
وقيم كتير
وعادات كتير اتغيرت

٢٠) البيروقراطية

مش خايف يتعبونا
بالقانون ويدوخونا
ده علاوة عن هموم تصليح تلال
ح يقولوا لك هاتلنا تصريح زراعة
ويقولوا لك هات لنا تصريح محاجر
ويقولوا لك هات لنا تصريح دفاع
ويقولوا لك هات لنا تصريح آثار

الزراعة مش حكومة ؟
والمحاجر مش حكومة ؟
والآثار مش برضه
مقلب الحكومة
يبقى تصريح
م الحكومة للحكومة
ولحنا برضه اللي نجيبوه
الكلام ده تصدقوه ؟

٢١) ضد فساد الملكية الخاصة

والقطاع الخاص ح يعمل
بسكويت .. ولبان سمارة
قلت ماشي
والحرامي من فلوسنا
عدى بيها غصب عنا
بره دارنا

قلت ماشي

كتفونا بالسلام

قلت ماشي

كممونا بالكلام

قلت ماشي

٢٢) القطاع العام والقطاع الخاص

دا القطاع العام باعوه

والقطاع الخاص يا مرسي

ولعوه

سلطوه يكتم نفسنا

واللي ما يسبح بحمده .. يرفدوه

رد زيد عبد الرحيم

قال يا مرسي

كله تخطيط أمريكاني

٢٣) رفض فكرة الحزب الواحد

كله كان فلاح وعامل

يعني عامل

حزب واحد اشتراكي

يعني واحد

بس عيبه !

حزب واحد

.....

قال ما فيش أحزاب حدانا

هو فيه غير حزب واحد ؟

واللي فيه هم الحكومة

يعني أعضاء الوزارة

هم بس المبسوطين

قالوا عنه دكتاتوري

علم الناس السكوت

٢٤) رفض قانون الطوارئ

وانت عارف الطوارئ حكمها

ما تزيدش عنا .. يعني خمسة

واحنا خمسة

قبل ما تشرف سيادتك كنا خمسة

مضبوطين حسب القانون

فز قوم .. فز يا للا يابن زاهية

فز ياللا وغور في داهية

٢٥) حرية الفكر

لو نعبر عن آراءنا .. يمنعونا

يحسبوها قال مظاهرة

والعداوة تبقى ظاهرة

والحرس بيفرقونا

والمصيبة .. يأمروهم يحبسونا

٢٦) حرية العقيدة

والمصيبة واللي أدهى من دا كله

كله عارف إنها حرب الإبادة

والوقوف ضد العبادة

كله عارف إنها حرب العقيدة

والحكاية مش جديدة

٢٧) ضد الخوف

يا هلترى ؟

الخوف ح يهرب م الحواري الضيقة ؟

واللقمة تتغمس أمان ؟

والعقدة تهرب م اللسان ؟

والشمس من وسط الغيوم

ممكن تبان

وعيالنا تسمع صوت أدان

٢٨) البطالة

يا عالم بطلوا التعتيم

قالوا لي :

كل دا استنزاف لثروتنا

وتعليم العيال تعطيل

لقدرتهم وقدرتنا

عيالنا قاعدة عطلانة

وبتبلطج في حتتنا

٢٩) تدمير الشباب

وأحوال الشباب ساءت

وزادت نسبة السرقة

وشرب البانجو ع القهوة

وفي الشارع

وزاد النصب والتهليب

وزادت نسبة التخريب

وغول أمريكا بيكشر عن الأنياب

بيحاول يغرقنا

وبيحاول يفرقنا

٣٠) ضد الزيادة السكانية الكبيرة

آدي الحكاية

والحكاية أصلها

الأرض ضاقت بأهلها

والحل إيه ؟

٣١) غزو الصحراء

إطلع على صحراء بلادك

شقها

مهدها وازرع بكفاح

هي طريقك للأمل

هي طريقك للنجاح

٣٢) تقدير دور ومكانة المرأة

المرأة محور حياتي ف رحلة الأيام

وهي صبحي ونهاري وليلي

المرأة هي السلام والأمن لبلادي

٣٣) رفض عدم تداول السلطة

حكام صحيح م اللي هم
كله فوق سبعين
ومجهزين العيال
على عهدهم ماشيين
شايلين يا ناس همكم
آخرتها مش عاجبين
دول صنف نادر
وخلوا العقل يتحير
ويا ويلكوا بعدهم

٣٤) إسرائيل وإفساد الزراعة المصرية

بقى ده سؤال ؟
من الوزارة بنفسها
قالوا البلاوي كلها من إسرائيل
أنا قلت ليه
هي الطماطم زرعتي
عملت مظاهرة في الجليل ؟ !!!
لو وقعت منهم قتيل ؟!!!
قالوا التقاوي كلها من عندها
أنا قلت لأ ما تغالطونيش.
دي من الوزارة بنفسها
هي الوزارة في إسرائيل ؟

دي وزارتنا احنا .. بشحمها ولحمها

....

يا هلترا .. المسئولين .. مش داريين ؟

إن العدو ح يعيش عدو .. ويموت عدو ؟

وإن العدو عاوز يبوظ أرضنا ؟

ويجيب لنا .. أمراض خطيرة في زرعنا ؟

دا المسئولين عارفينهم أكتر مننا

معقولة ح يجيبوا التقاوي منهم ؟

٣٥) الثقة بالنفس

ما يهمنيش

إن كنت أعيش بين الولاد

أو حتى بين المسجونين

ما يهمنيش

ما يهمنيش إن كنت أسرح في النجوع

أو حتى أجوع

بس المهم إن كنت أعيش

أقدر أبلغ كلمتي

واصرخ في وش الظلم

واشرح فكرتي .. للمظلومين

والمطحونين .. والمسئولين

٣٦) أيمن نور

كتب الشاعر عن هذه القصيدة قائلا : أولا، أنا لا أنتمي إلى حزب من الأحـزاب ولا تيار من التيارات السياسية وسعيد جدا أن أكون مصريا فقط ، وبفضل أعبر عن كـل المصريين أما سبب كتابة هذه القصيدة فهو أني أكره الظلم ولا أقبله ، يقع على أي إنسان مهما اختلفت أو اتفقت ، وأدافع عما أحس فيه إنه مظلوم بكل قوتي ،ومهما كلفني ذلك من مضايقات واضطهاد . المهم أرضي الله أولا ، ثم ضميري وليكن ما يكون .

ويا مجلس الشعب
أمل الشعب ضاع فيكم
سطرتوا ليه التاريخ
لاغبر بأيديكم
ح يقول عليكوا التاريخ
أحسن مكان ليكم
صندوق زبالة التاريخ
وياريت يكفيكم
ترضوا لزميلكم
يروح السجن بإديكم

٣٧) التفاؤل

نفسي أقولها وللأمانة ..!!
واللي لازم تعرفوه !
إن قرص الشمس م الضلمة اتولد
وإن كتر الظلم بيصحي البلد
كلمة قبلي ناس قالوها

وانتوا لازم تعرفوها

إن بعد الضيق بيأتى الفرج

٣٨) مخاطبة مبارك

أرجوك ياريس

ما تزعل مني لصراحتي

واقبل نصيحتي

أنا راجل كبير فلاح

مشغول بهم الوطن

وبنادي بالإصلاح

فقير صحيح بس ماشية

وفي الجانب التربوي يؤكد الشاعر على القضايا التربوية التالية :

١) فساد التعليم :

حتى تعليم الولاد	وقلت لهم بلاش من دي
الفساد غطاه وزاد	ما فيش كوبري ؟
والقيم الناس باعوها	ما فيش محمول ؟
بالدولار هم اشتروها	ما فيش تعليم ؟
وبفلوسهم مزعوها	يا عالم بطلوا التعتيم
قطعوا ثوب العقيدة	قالوا لي :
القيم يا خلق هووووه	كل ده استنزاف لثرواتنا
العقيدة النهاردة	وتعليم العيال تعطيل
والقفة ملط	لقدرتنا وقدرتهم

زلط ملط
عيالنا قاعدة عطلانة
....
وبتبلطج في حتتنا

٢) تعليم غير مجدي

حتى تعليمهم أونطة
واللي بانجو
ده علام يعلموه ؟
والجواز في الجامعة عرفي
اللي يقتل ابن عمه
والديانة دين مدارس
واللي يقتل بنت خالته
واحدة .. واحدة بيمسحوه
واللي يقتل حتى أمه
واللي يقتل في العذارى
واللي برشم

٣) اندحار مكانة المعلم

شفت مرسي ابن الزناتي
اللي ضيع مال أبوه
أي شرعَ وأي ملة
المدرس يضربوه
واللا حتى يهزؤوه

٤) تغريب الشباب داخليا وخارجياً

البنات ويا الشباب
واللي حتماً بعد منهم
واللي تلبس بنطلون
بكرة تصبح مصر ليهم
تمشي ترقص ع القانون
تفتكر الحال يطمن
والولد طول شعوره
والبلد تبقى ف إيديهم ؟!!!
قل لي مين يمسك شعوره
والمصيبة غصب عنا

خللوا كل الدنيا هايصة الرئيس يبقى منهم

والحكومة واقفة لايصة

بوظوا الشبان ولادنا

اللي هم عماد بلدنا

٥) الإعلام يغرب الشباب

أي مليم من شقايا

دم قلبي اللي اغتالوه

حر مالي وقوت عيالي

ليه علي يضيعوه

واللي أدهى من ده كله

فتحوا كل البيبان

خللوا مايكل ابن جاكسون

واللا عمرو بتاع دياب

يدخلوا من كل باب

نزلوا أحدث شرايط

في الخلاعة والمياصة

وقفوا سوق الكتاب

وبأساليب الأجانب

وبأساليب الكلاب

لخبطوها وتوهوها

٦) الإعلام وتزييف الوعي

باختصار كل البرامج موجهة لقتل روح الكفاح والجد والاجتهاد ، والكلام ده عاوز عشر دواوين وإنما برضه مين يقرا ومين يسمع ؟..... وحظي زي الزفت ، إنما يا أخي القارئ أنا عاوز أقدم شكوى في الشعب دا كله تسألني ليه ..؟ أقول لك ما أعرفشي ، طيب بتكتب لمين ؟ أقول لك ما أعرفشي ، ياعم اقرا بقى ما تودنيش في داهية ..أنا عاوز أمشي ع العجين ما لخبطوش ، وابقى كلمني ع المحمول .

٧) تزييف الإعلام وخصخصة التعليم

لأني ياما قلت لكم
عن الجنيه وسوء الأحوال
وقلت لكم عن التعليم وخصخصته
وقلت لكم عن الإعلام وخلبصته
وقلت لكم عن التثقيف وجعلصته
وقلت كتير بدون تفسير
لقيت أعداءنا فتوكم
بخبط ورزع شغلوكم
جابولكوا الدش والمحمول
وإعلامهم .. يدس السم لعيالكم
وينشر في الفساد على طول

٨) آذان لا تسمع

وقلت كتير .. بدون تفسير
عن الرشوة وع السرقة وع التزوير وقلت تغيروا الواقع بأيديكم

وقلت كتير عن النائب وع النواب

سمعني أساتذة الجامعة

وعم محمد البواب

وبحري وقبلي رحت لهم

شيوخ وشباب

فتحت الباب

تشوفوا بنفسكوا العملاء

وفيه وزراء

ومعظمهم من الدخلاء

شرحت ازاي

بيتعاونوا وبيساوموا مع الأعداء

....

فيا أهلي وإخواني

ح افكر في الكلام تاني

وح اربط إيدي ولساني

وينساني اللي بنساني

أدام الحق مش مشروع

وأصبح ع اللسان ممنوع

فأرجوكم تسامحوني

ما فيش غيركم

ح يحميكم

سلاحكم لسة في إيديكم

غلبت لوحدي أناديكم

لحد الصوت

ما تاه مني

شايفكم وانتوا شايفني

وباصرخ وانتوا سامعني

وضاع صوتي

ويرجع لي صدى صوتي

معاه يأسي ولحباطي

بقيت محتار في أحوالكم

عشان الكل بيطاطي

ولا تنسوش تعزوني
في أمة غارقة في الأوحال
كلوها والعة من بدري
عصابة سرقة الأموال

٩) أهداف التعليم

والعيال بيعلموهم
في المدارس والبرامج لستكانة
وفي بطونا ألف علة
شوفنا منكم كل ذلة
والسنين بتعدي سودة
والليالي اللي جاية سود
وانت عارف من عادتنا
إننا نصبر ونصبر
بس مش زي الهنود
احنا نصبر .. ونصبر
بس لما نثور أسود

في النهاية لا يستطيع القارئ للشاعر – وأنا واحد من قرائه – إلا أن يقول بأن الكلمة الأخيرة في الكتابة عنه لم ترد بعد ، فشعره خصيب ننهل منه يوما بعد يوم ، لذلك فللباحث حوار آخر مع الشاعر لعلنا نقول فيه كلمة سواء.

المراجـــــع

أولا : الدواوين

١) من وحي أحداث سبتمبر ، بكرة حتبان الحقيقة ، ط٢، ٢٠٠٣

٢) من وحي الانتفاضة ، ليه معنى إن الحجـــر بيخـــوف المحتـــل ، القـــاهرة ، مركـــز الحضارة العربية، ط١ ، ٢٠٠١

٣) حكاوي المصطبة والغيط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الأول ٢٠٠٣

٤) حكاوي المصطبة والغيط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الثاني ٢٠٠٣

٥) حكاوي المصطبة والغيط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الثالث ،٢٠٠٣

ثانيا : الصحف

١) القعدة مش قعدتك ،٢/١ ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٢٥ ، ٧/٢/ ٢٠٠٥

٢) القعدة مش قعدتك ،٢/٢ ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٣٠ ، ٢٠٠٥/٢/١٤

٣) اللعبة مكشوفة ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٥٠ ، ٣/٧ / ٢٠٠٥

ثالثا : أوراق غير منشورة

١) في الخمسينيات

أ) القضية هي هي ، ١٩٥٤

ب) يا مجلس الأمة الجديد ، ١٩٥٧

ت) البنا جاب طوبة ، ١٩٥٨

٢) في الستينيات

أ) ها ها دي ضحكة كانت م القمر

ب) خلينا نصنع الانتصار

ت) عايز أغني

ث) رغم المحن ، رغم الأسى

٣) في السبعينيات والثمانينيات

أ) لفيت على كل البلد

ب) الحكاية كلها الناس في نومه

ت) فين المرأة

ث) ثلاثة بعد نص الليل

ج) ما يهمنيش

ح) حوار الفلاحين في المشكلة الاقتصادية

خ) دي مصر ياناس

٤) ما بعد الثمانينيات

أ) شمر دراعك بقى

ب) الحكاية م البداية

ت) القعدة مش قعدتك

ث) ضربهم كف صنع الله

ج) احنا مش ناقصين بلاوي

ح) أنا نفسي أقول كلمتين

خ) يا واخد القرد على حاله

د) عاوزين حلاوة سلامتك

ذ) احنا لما نثور أسود

عرض كتب

القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات

تأليف

William G. Cunningham

عرض

د. ضياء الدين زاهر



القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات*

عرض: د. ضياء الدين زاهر**

يعتبر هذا الكتاب القيم بداية جديدة لسلسلة من الكتب التي تتعرض لمجمل المنظومة المدرسية وأسس قيادتها في عصر تزايدت فيه المستجدات العالمية والإقليمية، بمخاطرها وفرصها، فتصميم هذا الكتاب للذين يريدون أن يتحولوا من كونهم مجرد مدراء إلى قادة فاعلين حيث يوفر لهم المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع المواقف والمشكلات التربوية بكافة صورها والتي تحدث باستمرار داخل مدارسهم، ويشرح لهم أسس التعامل الفاعل مع فرق العمل.

فهذا الكتاب منذ البداية يؤكد على أن القائد لابد أن يتحرك في إطار "التخطيط الاستراتيجي" معتمداً على القيم، أي المعتقدات التي تحدد ماهية الاستراتيجية، والرؤية أي النظرة للمستقبل الذي تريد الاستراتيجية تحقيقها، كما أنه يشارك في صياغة الاستراتيجيات التربوية (هدفاً ومنافسة وبيئة وتهديدا وفرصاً وتوقيتاً وغيرها). إلى جانب وضع مبادئ لتنفيذ هذه الاستراتيجيات وترجمتها في الواقع التعليمي.

والواقع أننا إذا ما نظرنا على "القيادة" في توجهاتها النظرية الحديثة نجد أنها تتراوح – في مجملها – ما بين كونها عملية تأثير من جانب القائد على مرءوسيه من خلال تملكه لمهارات أساسية هي المهارة التحليلية والمهارة الإدراكية التقييمية (أو ما يعرف بمدخل المهارة)، أو القيادة من خلال (المدخل التكاملي) الذي يأخذ في اعتباره كافة

---

* William G. Cunningham; an Paula A. Cordeiro; (2006), Educational Leadership: A Problem – Based Approach, (Boston: Pearson Education, Inc., Third Edition).

** رئيس التحرير

ما يتعلق بالعوامل المؤثرة في كل من القائد ومجموعة العمل وبيئة العمل، إلى كونها تعتمد على نظرية (الكفايات الأربع للقيادة الفاعلة)، والتي تنحصر في جذب الانتباه من خلال امتلاك الرؤية الاستراتيجية والقدرة على نقلها وتبسيطها للآخرين، والقدرة على إدارة المعاني والإقناع، والقدرة على إدارة الثقة من خلال الثبات في المواقف والمصداقية في القول والمقدرة على إدارة الذات، ثم هناك القيادة من منظور نظرية (مدير الدقيقة الواحدة) أي المدير الحاسم والمركز على الأهداف في فترة وجيزة وأخيراً نموذج (القيادة التحويلية) والتي ترتكز على دراسة وتحليل التغيرات بطريقة هادفة ولديها القدرة على تحريك الموارد في مجالات ذات إنتاجية متدنية إلى إنتاجية عالية، ويتم ذلك عبر ثلاث مراحل هي الشعور بالحاجة للتجديد، وتكوين رؤية وبصيرة جديدة وإحداث التغيير بشكل مؤسسي منظم.

وبالتالي فإن القيادة في تحليلها النهائي من وجهة نظرنا وكما يعبر عنها هذا الكتاب إنما هي تلك العملية المسئولة عن ترجمة تصور أو رؤية استراتيجية أو مستقبلية إلى واقع مرغوب فيه ومغاير عما هو سائد، اعتماداً على تفكير استراتيجي ينمي مهارات القوة لدى فريق العمل، ويحافظ على تماسك هذا الفريق وإلهامه للاقتناع بالرؤية، ويستحث حماستهم للمشاركة في المسئوليات الواجب تحقيقها لتنفيذ هذه الرؤية والرسالة. إذن فالقيادة التربوية لم تعد الآن مجرد مناهج وأدوات بقدر ما أصبحت عملية تعليمية واستشرافية وتدريبية ومستمرة بحكم كونها في إطار (منظمة التعلم) التي تعمل في سياقات متغيرة بيئية وداخلية وتتحرك لتواجه، بل ولتقود تشكيله الاستراتيجيات والتوجهات المستقبلية والحديثة الكفيلة بتطوير الأداء التربوي، وتحسين مبادراته للوصول

إلى الجودة الشاملة في ظل المستجدات التي تفرض عدم اليقين، وبالتالي فهي تسعى نحو تعظيم القدرة التنافسية المعتمدة على آليات إعادة هندسة عمليات العملية التربوية في ظل تفاقم المستجدات العالمية والإقليمية والمحلية التي تفرض باستمرار ضرورة التعامل مع عدم اليقين وإدارته والسيطرة عليه.

وهنا تتجلى قيمة هذا الكتاب في الكشف عن طبيعة هذه المستجدات البيئية والمجتمعية والحضارية وتقديم نماذج للتعامل معها.

وفي هذه الحدود فإن هذا الكتاب ينطلق من قناعات أساسية أو قل معايير حاكمة لمديري المدارس وقادتها وتتمثل فيما يلي:

- إن مدير المدرسة هو قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتسهيل تطوير وتوضيح وتطبيق وإدارة رؤية للتعلم يتبناها ويؤيدها المجتمع المدرسي.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتبني ثقافة مدرسية يدعمها ويحافظ على استمرارها، وبرنامج تعليمي يحقق التعلم للطلاب ويؤدي إلى التطوير المهني للعاملين.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب عن طريق إدارة المنظمة والعمليات والموارد للحصول على بيئة تعليمية آمنة وكافية وفعالة.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع الطلاب عن طريق التعاون مع أفراد العائلات والمجتمع ويستجيب لاهتمامات واحتياجات المجتمع المختلفة ويجيد حشد (تعبئة الموارد).
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتحليه بالنزاهة والعدالة والطابع الأخلاقي.

- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب عن طريق فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي والتعاطي معه والتأثير فيه.

وعموماً فإن هذا الكتاب يتميز بكونه يتدرج منطقياً مع الحياة المهنية للقائد أو الإداري التربوي فيعرض في كل فصل من فصوله الثلاثة عشر ملمحاً من ملامح هذه الحياة القيادية داخل المدرسة ويستعرض وظيفة رئيسة من الوظائف الإدارية القيادية.

فيبدأ في الفصل الأول بإعطاء تصور موجز عن الحياة المدرسية وموقع المدير فيها، ويستعرض الرؤى والقيم التي ينبغي أن تحكم منظومة الإدارة المدرسية بعامة، وموقفه من اختياره للفريق المعاون له؛ ثم يتطرق الفصل الثاني لطرائق القيادة وأساليبها في فهم واستيعاب البيئات والسياقات المحيطة بالمنظومة المدرسية. في حين يعالج الفصل الثالث طبيعة الثقافة الاجتماعية السائدة داخل المدارس، ولاسيما المتوسطة منها، وأسس التعامل معها وإصلاحها. أما الفصل الرابع فيعالج إشكالية التنوع الثقافي داخل المؤسسات المدرسية وأسس فهمها وطبيعة التعامل معها في ضوء علاقاتها المجتمعية، تأثيراً وتأثراً. أما الفصول الثلاثة التالية (من الخامس حتى السابع) فتقدم استعراضاً وافياً لمبادئ وأسس تنظيم العمل المدرسي بدءاً من بناء الهياكل التنظيمية اللازمة لنجاح هذا العمل كما توضح قواعد التمييز بين القيادة كعملية نظرية وبين تطبيقاتها وأسس انتقاء القائد التربوي الفاعل، في حين تعالج الفصول التالية (من الثامن حتى الثاني عشر) المسئوليات العملية والقضايا التنظيمية والقانونية المرتبطة بالعمل القيادي المدرسي، فتبدأ باستعراض مبادئ تطوير البرامج المدرسية وأسس تقييمها، ثم تناقش الأمور المتعلقة بشئون الطلاب، ثم توضح

الأسس العلمية لإدارة الموارد البشرية وكيفية قيادتها، ثم تكشف عن طبيعة العلاقة الوطيدة بين العمل المدرسي بالقوانين والسياسات التي تحكمه، وتنتهي برسم القواعد التي تدور حولها عملية إدارة الموارد المالية وأسس تخصيصها.

ثم ينتهي في فصله الثالث عشر بتلخيص للتعلم القائم على حل المشكلات واستعراض لعدد من الدراسات والمشروعات القائمة على هذا التعلم.

وعليه فإن أهم خصائص هذا الكتاب هو أنه صمم لكي يساعد القارئ المتخصص على أن يتعلم منه بشكل ذاتي حيث يقدم له، إلى جانب المعارف والأخطار والمسائل النظرية، العديد من النماذج والممارسات البحثية والمشروعات المعتمدة على حل المشكلات والتي تجعله يتأمل فيها ويفكر معها ويستنبط منها بما يساعده على مواجهة المشكلات والصعاب التي تعترض ممارسته وأفعاله وقراراته، كما يمده هذا الكتاب وبطريقة سلسة بمزيد من الأساليب التي تعمق إدراكه لمشكلات التطبيق وتمكنه من الأدوات التي تساعده على التقييم الموضوعي لجوانب المنظومة المدرسية، والأبعاد التي تساعده على التركيز على التطبيقات الناجحة للقيادة المدرسية الفاعلة.

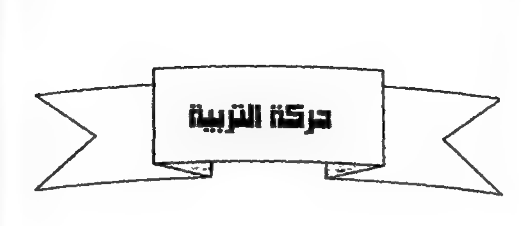
كما أنه يسمح لقارئه بأن يختار ما يشاء من الفصول دون أن يتقيد بمنطق تسلسله، فهو يمكن أن يختار فصلاً متقدماً دون أن يمر على فصل سابق له. فكل فصل يمثل وحدة مستقلة بذاتها تتناسب مع المستوى الوظيفي المعروض لها.

هذا إلى جانب كون كل فصل من فصوله ينتهي بعدد من التساؤلات والتعليقات على مواقف تربوية وتعليمية محددة، وكذلك نشاطات تعليمية متنوعة تجسر العلاقة بين الجوانب النظرية للإدارة والممارسات التطبيقية والتربوية. وتتيح للقارئ ليس فقط مناقشة

القضايا الرئيسية المحيطة بالإدارة المدرسية بل أكثر من ذلك تشجعه على الإضافة والإثراء المعرفي في حقل تخصصه الإداري وتطور ممارساته الإدارية والتربوية.

لذا فهو موجه ليس فقط لمدراء المدارس وكذلك معاونيهم بل أيضاً إلى كل من يعمل في الحقل التربوي بكل تشعباته وبكافة مستوياته الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية، حتى يتفهم بعمق طبيعة العمل الإداري القيادي الناجح وموقفه منه ويستحثه نحو إجادته والتميز فيه.

ومن ثم فإنه يركز على آليات القيادة التربوية في تحويل الرؤية إلى واقع من خلال التفكير الاستراتيجي والعمل المنسق عبر رؤية الصلات والاتجاهات والأنماط في كل هذا (والبيئة التشغيلية) التي لا تكون واضحة في ذلك الوقت للآخرين، وأن تضع نصب أعينها تنمية هذه المقدرة عند المرءوسين ومن ثم فهذا الكتاب يحقق إجمالاً ما كان يقصده بالتفرقة بين القادة والمديرين عندما حددها في أن القادة هم أشخاص يفعلون الشيء الصواب، أما المديرين فهم أشخاص يفعلون الأشياء بصورة صحيحة وكلا الدورين في غاية الأهمية ومختلفين بصورة عميقة.



- التقرير الختامي للمؤتمر العلمي الثالث بمركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس

- تقرير حول مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية



التقرير الختامى للمؤتمر العلمى الثالث
بمركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس

إنه فى يوم السبت الموافق ٢٩ من ربيع الآخر ١٤٢٨ هـ عقد المؤتمر العلمى الثالث لمركز التعليم عن بُعد بجامعة عين شمس تحت عنوان "**التعليم عن بُعد ومجتمع المعرفة" (متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير)** وذلك بدار الضيافة بجامعة عين شمس خلال الفترة من ٥-٧ مايو ٢٠٠٧.

ولقد عقد المؤتمر تحت رعاية كريمة كل من السيد/ عمرو موسى أمين عام جامعة الدول العربية ووزيرى التعليم العالى والتربية والتعليم ورئيس جامعة عين شمس رئيس المكتب التنفيذى للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد.

ولقد عقد فى هذا المؤتمر عشر جلسات وندوتان عامتان إضافة إلى الجلسة العامة الأولى والجلسة الختامية.

وقد تم افتتاح المؤتمر الساعة العاشرة صباح السبت بتلاوة آيات من القرآن الكريم، ثم أعقب ذلك كلمات لكلّ من رئيس المؤتمر والرئيس الشرفى ورئيس المكتب التنفيذى للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعد ورئيس الجامعة.

أولاً: جلسات المؤتمر

(١) ولقد بدأت الجلسة الأولى فى الساعة الحادية عشرة حول مقومات بناء مجتمع المعرفة فى الوطن العربى ودارت حول الموضوعات التالية:

- العرب ومجتمع المعرفة.
- وحدة المعرفة بين العلوم الطبيعية والاجتماعية.

- مجتمع المعرفة العربى من الوهم إلى الإمكانية.
- التعليم العالى فى مصر من أجل مجتمع المعرفة.

(٢) أما الجلسة الثانية فقد كان محورها الجودة والتميز فى التعليم عن بُعد ودارت حول الموضوعات التالية:

- الجودة معاييرها وقياسها فى التعليم الإلكترونى المؤسسى.
- المتطلبات التقانية للتعليم عن بُعد.

(٣) ودارت الجلسة الثالثة التى كانت متوازية مع سابقتها حول الموضوعات:

- فلسفة التميز فى التعليم الجامعى (نحو جامعة متميزة).
- الأسس الفلسفية والنفسية لاستراتيجيات التعليم عن بُعد وديناميات التطوير التربوى فى عصر الاقتصاد المعرفى.
- تجارة المعرفة – آفاق مستقبلية للجامعات.

(٤) الجلسة الرابعة كان محورها "المرشد الأكاديمى وسبل إعداده وتنميته" ودارت حول الموضوعات التالية:

- تطوير إعداد المعلم باستخدام التعلم الإلكترونى.
- تنمية الكفايات اللازمة للمرشد الأكاديمى فى جامعة القدس المفتوحة.

- أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعليم الإلكتروني في تحقيق بعض نواتج التعلم.
- أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

(٥) الجلسة الخامسة فكان محورها تصميم مناهج وبرامج التعليم عن بُعد ودارت حول الموضوعات التالية:

- تطبيق المدخل المنظومي وبناء موديولات إلكترونية لتدريس وتعلم طب المجتمع.
- المناهج التعليمية وتحقيق الحصانة الإلكترونية.
- دليل مقترح لتقويم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني.

(٦) الجلسة السادسة كان محورها مناهج وبرامج التعلم عن بُعد ودارت حول الموضوعات التالية:

- دور الموارد الرقمية في التعليم الإلكتروني
- تصميم بيئات ومصادر التعلم عن بُعد.
- نظم خبيرة للتعلم عن بُعد للمهام الطبية.
- التكامل بين المعارف الإنسانية والمكتبة الرقمية العالمية.

(٧) الجلسة السابعة كان محورها تجارب فى التعلم الإلكترونى والافتراضى تم فيها مناقشة الموضوعات التالية:

- التعليم الإلكترونى والجامعات الافتراضية (خبرات وتجارب).
- تجربة كليات البنات بتوظيف التعليم الإلكترونى فى التعليم عن بُعد بالمملكة العربية السعودية.
- برنامج تدريبى عن بُعد عبر شبكة الإنترنت.

(٨) الجلسة الثامنة كان محورها مقومات بناء مجتمع المعرفة فى الوطن العربى ودارت حول الموضوعات التالية:

- الثورة الكونية وبداية الصراع حول مجتمع المعرفة.
- استنزاف العقول وإعاقة بناء مجتمع المعرفة.
- تداعيات مجتمع المعرفة على التوجهات البحثية.
- مدى تأثير الحكومة الإلكترونية على انتشار وجودة التعليم العام.

(٩) الجلسة التاسعة دارت حول التوجهات الجديدة فى إدارة التعليم الإلكترونى وقد دارت حول الموضوعات التالية:

- برامج التعلم عن بُعد والتعلم الإلكترونى فى إطار تطوير كليات التربية.
- تكنولوجيا التعليم الإلكترونى المتنقل وإدارة التعليم الإلكترونى.

(١٠) الجلسة العاشرة والأخيرة كان محورها توجهات مستقبلية لتحقيق مجتمع المعرفة ودارت حول الموضوعات التالية:

- تجربة التعليم الإلكتروني في مدارس الرياض.

كما عقدت مائدتان مستديرتان الأولى بعنوان "نظم التعليم عن بُعد واقتصادياته"، والثانية بعنوان "مستقبل التعليم عن بُعد وآفاقه الاستراتيجية".

ثانياً: توجهات المؤتمر:

فيما يلي أهم ما أسفر عنه النقاش خلال جلسات المؤتمر:

١- المفاهيم الأساسية في مجال التعليم الإلكتروني.

٢- المدارس والجامعات الافتراضية والتجارب المميزة لها.

٣- مجتمع المعرفة (خصائصه ومتطلباته).

٤- مستقبل التعليم العالي في العالم العربي.

٥- رؤية للتعليم الجامعي في مصر في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة والتعلم الإلكتروني.

٦- معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية.

٧- آفاق مستقبلية للتعليم عن بُعد في العالم العربي.

٨- الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في إطار التعلم الإلكتروني.

٩- التعليم المفتوح والفرق بينه وبين التعليم الافتراضي.

١٠- اقتصاديات المعرفة ومتطلباتها.

١١- الكفايات التربوية والأكاديمية للعاملين بالتعليم الإلكترونى.

١٢- التصورات الجديدة لإعداد الطلاب والمعلمين بكليات التربية.

١٣- المدخل المنظومة وتطبيقاته فى مجالات التعليم عن بُعد.

١٤- المناهج التعليمية ومعايير إعدادها فى مجتمع المعرفة.

١٥- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مفهومها وأساليبها.

١٦- تداعيات ومشكلات بناء مجتمع المعرفة.

١٧- الحكومة الإلكترونية، خصائصها وآليات تنفيذها.

ثالثاً: توصيات المؤتمر:

١- التأكيد على الأبعاد الأخلاقية فى التعليم الإلكترونى والالتزام بالقيم العربية الإسلامية الأصيلة فى استخداماته.

٢- التقدير للجهود المبذولة نحو إنشاء الجامعة الافتراضية الإسلامية التى تواكب التطورات العالمية المعاصرة فى إنشاء الجامعات الافتراضية وفى إطار من القيم العربية الإسلامية.

٣- تدعيم العلاقات بين الشبكات العربية للتعليم عن بُعد وإقامة جسور التعاون بينها بما يضمن تبادل الخبرات وإثرائها.

٤- البدء بإجراء دراسات مسحية وشاملة لواقع مؤسسات التعليم الإلكترونى فى الوطن العربى ورصد أعماله.

٥- التأكيد على الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم فى التعليم الإلكترونى.

٦- العمل على مواكبة المستجدات العلمية فى ميدان التعليم عن بُعد بعامة والتعليم الإلكترونى بخاصة مما يجعل للتعليم الإلكترونى العربى موقعاً فى مضمار المنافسة العالمية.

٧- تشجيع البحث العلمى فى مجال التعليم الإلكترونى بتخصيص الدعم المادى المناسب لإجرائه والعمل على تعميم نتائجه.

٨- وضع خطة علمية عربية تقوم على تدريب طائفة من المدربين (T.O.T) فى مجال التعليم الإلكترونى يتولون بعد ذلك تدريب مختلف الخبراء والعاملين فى هذا المجال.

٩- الحرص على توافر مقومات الجودة فى إعداد المواد التعليمية التى تبث من خلال التعليم الإلكترونى باللغتين العربية والإنجليزية.

١٠- البدء بإعداد دليل للاعتماد الأكاديمى يمكن بواسطته منح الاعتماد والترخيص لبرامج التعليم الإلكترونى والجامعات الافتراضية فى العالم العربى.

١١- دعوة اتحاد جامعات العالم الإسلامى واتحاد الجامعات العربية ورابطة الجامعات الإسلامية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى اعتماد الدرجات الجامعية التى تمنح من الجامعات الافتراضية العربية والإسلامية.

١٢- حث المؤسسات والأفراد على الاشتراك فى الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعد لما للعضوية من جوانب إيجابية تدعم العلاقات بين الجامعات والمؤسسات العلمية والأفراد وتثرى العمل فيه.



مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية

عرض د. إسلام الرفاعي عبد الحليم*

عقدت منظمة اليونسكو UNESCO بالتعاون مع جامعة "إيوها للبنات Ewha Women's University" "مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية Bioethics Education" في الفترة من ٢٦- ٢٨/٠٧/٢٠٠٦، وذلك بمعهد القانون والأخلاقيات الحيوية التابع لجامعة "إيوها للبنات" في مدينة "سيول" Seoul عاصمة كوريا الجنوبية.

فإن مجال تعليم الأخلاقيات الحيوية يعد من المجالات الجديدة على مستوى العالم بصفة عامة وعلى مجتمعنا بصفة خاصة، فالحديث عن موضوعات وقضايا الأخلاقيات الحيوية كالاستنساخ وطفل الأنبوب والعلاج الجيني وتحسين النسل ... الخ ربما يكون شائعا بين العاملين في المجالات البيولوجية والطبية والبيئية، لكن الجديد يكمن في الأسئلة الآتية:

١. ما الموضوعات التي ينبغي أن نسميها قضايا الأخلاقيات الحيوية؟
٢. وما موقف عامة الناس منها؟
٣. وماذا عن الطلاب في المدارس والجامعات؟
٤. ماذا نعلمهم؟ ولماذا؟
٥. وكيف ندرس لهم هذه الموضوعات؟
٦. ثم كيف نقيم تعلم هؤلاء الطلاب؟

---

* د/ إسلام الرفاعي عبد الحليم الحاج عبده: خبير تعليم العلوم والأخلاقيات الحيوية – مركز تطوير تدريس العلوم – جامعة عين شمس.

أما بعد:

فلقد تمخض الاهتمام الدولي من قبل الهيئات والمنظمات، والمفكرين والتربويين عن ضرورة وجود منهج لتعليم الأخلاقيات الحيوية يشتمل هذا المنهج نسقاً من العناصر المترابطة هي الأهداف والمحتوى وأساليب وطرق التدريس والأنشطة والمعينات اللازمة لعملية التعليم والتعلم ثم يأتي التقييم الذي يغطي كل عناصر منظومة المنهج.

لذا كان هذا المؤتمر بعنوان: "تعليم الأخلاقيات الحيوية Bioethics Education" الذي عقد في الفترة من ٢٦- ٢٨/ ٠٧ /٢٠٠٦ بمعهد القانون والأخلاقيات الحيوية بجامعة "إيوها للبنات" Ewha Women's University وذلك تعاونا مع منظمة اليونسكو. وقد شارك فيه ثلاثون دولة تقريباً.

موجز حول برنامج المؤتمر:

تضمن برنامج المؤتمر في يومه الأول جلسة الافتتاح وتحدث فيها: الدكتور "صاموبل لي S, Lee" السكرتير العام لشعبة اليونسكو بكوريا، ثم عميد كلية القانون والأخلاقيات الحيوية بجامعة "إيوها" الدكتور "ينج مينج – Yang Meong".

بعد ذلك عرض الدكتور/ "ماسر Macer" مستشار اليونسكو للعلوم الاجتماعية والإنسانية لشرق آسيا بتايلاند – مقترحه حول تعليم الأخلاقيات الحيوية.

وفي الجلسة العامة الأولى دارت الأوراق البحثية المقدمة حول أهداف تعليم "الأخلاقيات الحيوية في مجالات العلوم البيولوجية والصحية والبيئية.

أما الجلسة العامة الثانية فركزت على طرق وأساليب التدريس وقد عرضت نماذج وأمثلة لتجارب تمت في عدد من الدول كالصين وكوريا ونيوزلندا وكمبوديا.

أما في اليوم الثاني فقد أجريت ثلاث ورش عمل حول تعليم الأخلاقيات الحيوية:

١. في مدارس التعليم قبل الجامعي،
٢. في مجال البحث والدراسات العليا،

٣. لعامة الناس ودور وسائل الإعلام. تلاها تقرير لما توصلت إليه كل ورشة من نتائج ومقترحات.

في الجلسة العامة التي أعقبت عرض التقرير كان محور الأوراق المقدمة هو تعليم الأخلاقيات الحيوية عبر الثقافات.

وفي اليوم الثالث دارت الجلسة العامة الأولى حول تعليم الأخلاقيات الحيوية لطلاب العلوم الصحية. أما الجلسة الثانية فقد هدفت إلى وضع تصور – باستخدام استراتيجية العصف الذهني – لخطة عمل لمستقبل تعليم الأخلاقيات الحيوية في العالم.

توصيات المؤتمر:

كان من أهم توصيات المؤتمر وما توصل إليه في الجلسة الختامية:

١. على الحكومات أن تدعم اتجاه تعليم الأخلاقيات الحيوية،
٢. على الجامعات أن تنشئ مراكز بحوث وأقساماً لتعليم الأخلاقيات الحيوية،
٣. على وزارات التربية والتعليم الاهتمام بتضمين قضايا الأخلاقيات الحيوية كمدخل لتعليم المفاهيم البيولوجية المعاصرة.
٤. تم وضع تصور لمنهج تعليم الأخلاقيات الحيوية.

Contents

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Director of Open Learning Center
Ain Shams University
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: aced2050@hotmail.com
dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 13
No.47

July 2007

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
-Faculty of Education Ain shams University
-Arab bureau of Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

ند عامة :

تهـتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .

ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبة ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصـاديات التعلـيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنـة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.

ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

ط الكتابة :

يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M

لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

سادر والهوامش .

يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .

تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

كتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

بحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

لجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

لأشـكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 13 Number 47 July 2007

Edition File

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences- Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences- New Publications